



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



SAMUEL FELICIANO PEREIRA

**TRAVESSIA: CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS
EM JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

São Carlos–SP

2024

SAMUEL FELICIANO PEREIRA

Travessia: Culturas Africanas e Afro-brasileiras em jogo na Educação Física escolar

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Denise Aparecida Corrêa.

**São Carlos-SP
2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Samuel Feliciano Pereira, realizada em 19/08/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Denise Aparecida Correa (UFSCar)

Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos (IFSP)

Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

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

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos/as educandos/as que contribuíram para que este estudo se fosse realizado, pelo comprometimento ao longo de nossa Travessia.

Ubuntu!

AGRADECIMENTOS

Peço licença, antes de tudo, aos meus ancestrais por resistirem, possibilitando a minha chegada até aqui. Bendita seja a Travessia que nos reconecta a nossa ancestralidade, como um fio condutor, ligando passado, futuro e presente. A cada passo dado em minha trajetória, fluindo como um rio e brilhando como o sol, pessoas estiveram comigo me aconselhando, ouvindo e observando. A vocês, gostaria de deixar estes escritos.

Aos meus pais, Vanda Maria da Silva Pereira e João Feliciano Pereira, que sempre estiveram ao meu lado em todos os principais momentos de minha vida, presenciando o meu crescimento e não medindo esforços para que eu pudesse me desenvolver como pessoa, professor, pesquisador e, agora, mestre em educação. Aos meus irmãos, Jackson, Thiago, Carolina, Vitor, Mariana, em memória de João Pedro, por também contribuírem com a minha formação. À minha esposa, Luany Cristina Fernandes, por participar da minha trajetória.

Em memória, Luiz Antônio da Silva, eterno Tio Macaúba, por acreditar em meus sonhos e ter sido meu segundo pai. Adriano José, Tio Chicão, por ter me deixado lindas lembranças de nossas brincadeiras. Aos meus avós maternos, Antônio Pedro e Maria Nazaré, que mesmo pelo pouco tempo em vida junto a mim, deixaram-me boas lembranças das quais carrego comigo por onde passo. Aos avós paternos, Catarina e Vicente, por sempre terem me motivado a Ser Mais.

Aos/as demais queridos/as familiares, primos/as, tios/as, afilhados/as e amigos/as que vibraram energias positivas em palavras e orações, meus sinceros agradecimentos!

A todos/as Professores e Professoras que estiveram comigo em toda a educação básica, em memória do Prof. Ricardo, de História, e da Profa. Tânia, de Educação Física, educando-nos em comunhão. Todos/as foram, de alguma forma, inspiração e essenciais em minha vida.

Dedico este trabalho ao meu primeiro orientador na formação profissional, Prof. Ms. Engels Câmara, por ter me lançado precocemente em vários projetos na graduação, em especial no Diretório Acadêmico dos/as Licenciados/as de Educação Física (DALEF), acreditando em meu potencial, o que me incentivou a cursar o mestrado em uma Universidade Federal, muito obrigado!

Aos/as companheiros/as Pretos/as que me inspiraram na construção deste estudo, Profa. Jacqueline Tomaz, primeira referência na educação básica. Ao Prof. Ms. Fabiano Maranhão, grande referência sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras no ensino superior. Ao Prof. Ms. Robson Amaral da Silva, inspiração em minha formação como professor de Educação

Física. Ao Prof. Rafael Oliveira, por ter me acompanhado na graduação e nas idas e vindas para Universidade Federal de São Carlos.

Às crianças e adolescentes do 6º ano, vocês foram fundamentais para que esta dissertação fosse realizada, máximo respeito e gratidão a cada um/a! Agradecer também a direção e coordenação da unidade escolar por terem nos recebido e aceitado o convite, muito obrigado!

À minha orientadora, Denise Aparecida Corrêa, por acreditar nesta pesquisa, possibilitando construirmos juntos/as muitos saberes ancestrais, e por contribuir com o meu crescimento como pessoa e pesquisador. Sem ela, este trabalho não seria possível. Agradecer por todo engajamento, por ter me direcionado para importantes projetos, pela paciência, cuidado e atenção ao me orientar nesta Travessia, muito obrigado!

Ao Prof. Dr. Fábio Mizuno, pela parceria desde a graduação, na especialização, no ingresso no mestrado e em minha qualificação e defesa, sem dúvidas foi essencial em minha vida acadêmica! A Profa. Dra. Tatiane Cosentino, por sua impecável contribuição em minha qualificação. Ao Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos que, em minha defesa, pôde contribuir grandiosamente com este trabalho. Ao Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior, pela coorientação, parcerias e por abrir as portas de sua chácara para que eu pudesse descansar.

Aos/as professores/as da disciplina de Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE I e II): Aida Victória, Débora Cristina, Denise Corrêa, Elenice Maria, Irai Maria, Luiz Gonçalves Junior, Osmar Moreira, Ilza Zenker, Maria Waldenez e Petronilha Beatriz. Aos/as colegas de turma da referida disciplina: Za Chacon, Camila, Nanda, Vanessa Pessoa, Vanessa Lemos, Ágatta, Natália, Francinalda, Ofélia, Gláucio e Gustavo

Aos/as companheiros/as do Núcleo de Estudos da Fenomenologia da Educação Física (NEFEF/UFSCar) e da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH). Aos/as educandos/as e educadores/as do projeto de extensão Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer (DEFMH/UFSCar), e do projeto de extensão Projeto de Educação Ambiental e Lazer Consciente (DEFMH/UFSCar). Todos/as vocês fazem parte deste trabalho!

Costumo dizer que junto a mim, por onde passo, eu levo pessoas, e é assim, cheio de alegria e esperança, que agradeço imensamente cada um/a de vocês, por fazerem parte deste momento da minha vida. Acabou, mas tem mais! Há um provérbio Iorubá que diz “Orí Eni Ni Um’Ni J’Oba”, traduzindo significa “A cabeça de uma pessoa faz dela um rei”. Continuarei esperançando, lutando em prol de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais.

RESUMO

Esta dissertação está atrelada com a minha história de vida, pois a falta de representatividade negra em minha trajetória pela educação básica, a procura de Ser Mais e por acreditar no poder transformador da educação, chego até aqui para possibilitar que jovens e crianças possam ter acesso aos saberes sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras nas aulas de Educação Física escolar. Posto isso, após 21 anos da promulgação da Lei 10.639/2003, é preciso compreender os saberes dos/as educandos/as sobre as Motricidades do Sul. A pesquisa teve por objetivo identificar e analisar os processos educativos emergentes da prática social do ensino dos jogos e brincadeiras das Culturas Africanas e Afro-brasileiras nas aulas de Educação Física em uma escola municipal localizada no interior do estado de São Paulo. Com a abordagem metodológica pautada na pesquisa qualitativa, realizou-se pesquisa bibliográfica e de campo, a qual envolveu observação e intervenção em aulas regulares do componente curricular Educação Física de uma turma de educandos/as do 6º ano do Ensino Fundamental II. Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se registros na forma de notas de campo para sistematização das informações colhidas no processo de observação, intervenção e rodas de conversa, ademais de questionário e entrevista do tipo semiestruturada com os/as educandos/as participantes. Para análise dos dados, recorreu-se ao referencial de inspiração fenomenológica e, de cujo processo, emergiram duas categorias: A) África para além de um país com muitos animais; B) Jogando, brincando, aprendendo e semeando. Como resultados, identificou-se inicialmente a percepção dos/as educandos/as sobre África ainda permeada por uma concepção idealizada, bem como dificuldades para compreenderem e identificarem-se acerca do pertencimento étnico-racial. Ao longo da pesquisa houve interesse crescente dos/as educandos/as sobre os conhecimentos do continente africano, em especial, dos jogos e das brincadeiras, fomentando a criação e vivência partilhada do jogo Travessia. Identificou-se também que os ambientes familiares e a rua se mostraram importantes lugares onde ocorrem a partilha e semeadura dos saberes construídos. Sinaliza-se para a necessidade do fortalecimento do repertório de jogos e brincadeiras das Culturas Africanas e Afro-brasileiras nas aulas de educação física, inclusive nos anos finais do ensino fundamental, pois, como observado na turma, o brincar se fez presente como fenômeno de interesse e engajamento dos/as educandos/as nas aulas. Desse modo, foi possível colaborar para o diálogo e construção de uma educação antirracista voltada para o ensino e a valorização dos saberes sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras nas aulas de Educação Física escolar.

Palavras-chave: Processos educativos; Jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras; Educação Física escolar.

RESUMEN

Esta disertación está conectada a mi historia de vida, pues la falta de representación negra en mi trayectoria por la educación básica, la búsqueda por Ser Más y mi creencia en el poder transformador de la educación, he llegado hasta aquí para capacitar a jóvenes y niños a tener acceso al conocimiento sobre las culturas africana y afrobrasileña en las clases de Educación Física escolar. Dicho eso, después de 21 años de la promulgación de la Ley 10.639/2003, es necesario comprender el conocimiento de los estudiantes sobre las Motricidades del Sur. La investigación tuvo por objetivo identificar y analizar los procesos educativos que emergen de la práctica social de la enseñanza de los juegos de las culturas africana y afrobrasileña en las clases de Educación Física de una escuela municipal ubicada en el interior del estado de São Paulo. Con un enfoque metodológico basado en la investigación cualitativa, se realizó una investigación bibliográfica y de campo, que involucró la observación e intervención en clases regulares del componente curricular de Educación Física de un aula de estudiantes del 6° año de la Enseñanza Fundamental II. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron registros en forma de notas de campo para sistematizar la información recolectada en el proceso de observación, intervención y ruedas de conversación, así como cuestionarios y entrevistas semiestructuradas a los estudiantes participantes. Para analizar los datos, se utilizó el marco de inspiración fenomenológica del que surgieron dos categorías: A) África más allá de un país con muchos animales; B) Jugar, broma, aprender y sembrar. Como resultados, se identificó inicialmente la percepción de los estudiantes sobre África aún permeada por una concepción idealizada, así como dificultades para comprender e identificarse con la pertenencia étnico-racial. A lo largo de la investigación, se observó un creciente interés entre los estudiantes por el conocimiento del continente africano, en particular, por los juegos, fomentando la creación y experiencia compartida del juego Travessia. También se identificó que los entornos familiares y la calle resultaron ser lugares importantes donde ocurre el intercambio y la siembra de conocimientos construidos. Se destaca la necesidad de fortalecer el repertorio de juegos de las culturas africana y afrobrasileña en las clases de educación física, incluso en los últimos años de la enseñanza fundamental, porque, como observado en aula, el juego estaba presente como un fenómeno de interés y participación de los estudiantes en las clases. De esta forma, fue posible colaborar en el diálogo y la construcción de una educación antirracista enfocada en enseñar y valorar conocimientos sobre las culturas africana y afrobrasileña en las clases de Educación Física escolar.

Palabras-Clave: Procesos educativos; Juegos y broma africanos y afrobrasileños; Educación física escolar.

ABSTRACT

This dissertation is linked to my life story, which due to the lack of black representation in my trajectory through basic education, the search to Be More and my belief in the transformative power of education, I have come this far to enable young people and children to have access to knowledge about African and Afro-Brazilian cultures in school Physical Education classes. Having said that, after 21 years of the promulgation of Law 10,639/03, it is necessary to understand the knowledge of students about the Motricities of the South. The research aimed to identify and analyze the educational processes emerging from the social practice of teaching games and games from African and Afro-Brazilian cultures in Physical Education classes at a municipal school located in the interior of the state of São Paulo. With a methodological approach based on qualitative research, we carried out bibliographical and field research, which involved observation and intervention in regular classes of the Physical Education curricular component of a class of students in the 6th year of Elementary School II. As data collection instruments, we used records in the form of field notes to systematize the information collected in the process of observation, intervention and conversation circles, as well as questionnaires and semi-structured interviews with the participating students. To analyze the data, we used the phenomenologically inspired framework from which two categories emerged, namely: A) Africa beyond a country with many animals; B) Playing, playing, learning and sowing... As results, we initially identified the students' perception of Africa still permeated by an idealized conception, as well as difficulties in understanding and identifying with ethnic-racial belonging. Throughout the research there was growing interest among students in knowledge of the African continent, in particular, games and games, encouraging the creation and shared experience of the game Travessia. We also identified that family environments and the street proved to be important places where the sharing and sowing of constructed knowledge occurs. We highlight the need to strengthen the repertoire of games and games from African and Afro-Brazilian cultures in physical education classes, including in the final years of elementary school, because as we observed in this class, playing was present as a phenomenon of interest and engagement of students in classes. We found that from this dissertation, it was possible to collaborate in the dialogue and construction of an anti-racist education focused on teaching and valuing knowledge about African and Afro-Brazilian Cultures in school Physical Education classes.

Keywords: Educational processes; African and Afro-Brazilian games and pranks; School physical education.

Índice de quadros

Quadro 1 - Características das produções encontradas na revisão sistemática da literatura....	38
Quadro 2 - Perfil dos/das educandos/as participantes.....	78
Quadro 3 - Matriz Nomotética.....	104

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição temporal de teses, dissertações e artigos publicados em periódicos... 47

Gráfico 2 - Autodeclaração de cor/raça..... 110

Índice de figuras

Figura 1 - Adinkra Sankofa..... 15

Índice de abreviações e siglas

AEE - Atendimento Educacional Especializado.

ATPC - Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CO - Comentário do Observador.

ERER - Educação das Relações Étnico-Raciais.

LGBTQIAPN+ - Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais.

NC - Notas de Campo.

PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

RAP - Rhythm And Poetry.

SciELO - Scientific Electronic Library Online.

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos.

UNESP - Universidade Estadual Paulista.

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas.

USP - Universidade de São Paulo.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: SULEANDO OS CAMINHOS.....	24
1.1 Raça, racismo e identidade	25
1.2 A colonialidade e decolonialidade.....	28
1.3 Ensinar e aprender a partir do Sul na Educação Física escolar	33
CAPÍTULO II - NAS TRILHAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE AS CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	37
2.1 Ano de publicação e natureza dos estudos.	46
2.2 Objetivo (s) dos estudos	47
2.3 Contexto dos estudos e participantes.....	51
2.4 Principais conclusões dos estudos	52
CAPÍTULO III - MOTRICIDADES DO SUL: A POTÊNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS.....	61
3.1 Motricidades do Sul como prática da liberdade na Educação Física escolar	66
CAPÍTULO IV - PERCURSO METODOLÓGICO.....	75
4.1 Contexto da instituição escolar investigada.....	76
4.2.1 Travessia África Brasil: saberes em jogo na Educação Física escolar	79
4.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados	99
CAPÍTULO V - RESULTADOS E DISCUSSÕES: ANALISANDO ESSÊNCIAS E REFERÊNCIAS	105
5.1 Categoria A: África para além de um país com muitos animais.	105
5.2 Categoria B: Jogando, brincando, aprendendo e semeando... ..	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE	151
Apêndice A – Carta de Apresentação.....	151
Apêndice B – Carta de Autorização	152

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	153
Apêndice D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	156
Apêndice E – Termo de Autorização de Uso de Imagem	158
Apêndice F – Roteiro Questionário	160
Apêndice G – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada	161
Apêndice H – Roteiro Roda de Conversa.....	162
Apêndice I – Notas de campo.....	163
Notas de Campo I	163
Notas de Campo II.....	164
Notas de Campo III	169
Notas de Campo IV	171
Notas de Campo V.....	175
Notas de Campo VI	178
Notas de Campo VII.....	182
Notas de Campo VIII.....	185
Notas de Campo IX	190
ANEXO I - Parecer consubstanciado do CEP.....	216

INTRODUÇÃO

Antes de quaisquer palavras, peço licença aos meus antepassados, todos e todas aqueles/as que vieram antes de mim, que abriram caminhos e possibilitaram estar escrevendo estes relatos e os dados desta pesquisa sobre a Educação das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física.

Assim como no Adrinkra¹ Sankofa, eu volto ao meu passado a fim de contar minha trajetória até aqui. Esse símbolo, na filosofia africana, é representado, segundo Leite (2021, n.p) “[...] por um pássaro que apresenta os pés firmes no chão e a cabeça virada para trás, segurando um ovo com o bico. O ovo simboliza o passado, demonstrando que o pássaro voa para frente, para o futuro, sem esquecer o passado”, significando no provérbio ganês “Se wo were fi na wosankofa a yenkyi”, cuja tradução para o português é: “Não é tabu voltar para trás e recuperar o que você esqueceu (perdeu)”.

Figura 1 - Adinkra Sankofa



Fonte: Dicionário de símbolos²

Desde criança fui movido por uma força de luta, esperança e crença positiva no amanhã. Aos dez anos já queria ser um professor, espelhando-me em minha única professora negra que ministrava o componente curricular Educação Física. Naquele tempo, a figura de uma mulher negra ocupando o mesmo espaço que eu, possibilitou me enxergar como alguém que poderia também, futuramente, ser um professor.

¹[...] Símbolos ideográficos dos povos Akan, da África Ocidental, região que hoje abrange parte de Gana e da Costa do Marfim. Estes conjuntos de ideogramas tinham como propósito representar valores da comunidade, ideais, provérbios, além de serem usados em cerimônias e rituais de grande importância” (Leite, 2021, n.p).

² Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/sankofa-significado-desse-simbolo-africano/>. Acesso em: 04 set. 2024.

Foram poucos os momentos em que tive o conhecimento e o reconhecimento sobre as minhas raízes africanas. Na escola se falava sobre a temática somente em raros momentos comemorativos (Dia da Consciência Negra) e nos livros didáticos que nos representava negativamente, contando nossa história com a voz de quem nos explorou.

Foi durante uma vivência com danças e brincadeiras de matrizes africanas muito tempo depois, durante meu curso de graduação em Licenciatura em Educação Física, ministrada por um professor negro, que me senti representado, a partir dos toques instrumentais e da maneira como me envolvi brincando e dançando.

A partir desse dia fui me aprofundando nos estudos referentes à cultura africana e afro-brasileira, conhecendo a nossa história, cultura, arte, como também sobre as brincadeiras, os jogos, as músicas, danças e toda a beleza que há nas pessoas negras expressadas através de sua motricidade. Pude, assim, sentir orgulho de ser negro e sentir-me livre para valorizar minha cor de pele e meu cabelo.

Tal mergulho em busca do enaltecimento Étnico-Racial, motivou-me a escrever em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação em Educação Física sobre a diversidade cultural existente nas escolas brasileiras mediante a discussão do “Multiculturalismo na Educação Física Escolar”. No referido estudo “buscamos compreender o Multiculturalismo nas aulas de Educação Física Escolar, as dinâmicas que se desenrolam nas aulas, o choque das diferenças e a importância da escola para a superação do preconceito e da discriminação étnico-racial” (Pereira; Câmara, 2016, p. 127).

Mais tarde, na Especialização em Educação: Ciência, Tecnologia e Sociedade, pelo Instituto Federal de São Paulo, no TTC, dediquei-me em construir uma proposta didática com jogos e brincadeiras das Culturas Africanas e Afro-brasileiras, objetivando:

[...] apresentar uma proposta de ensino para o desenvolvimento das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física, a fim de estimular discussões junto com os/as educandos/as sobre questões ligadas à cultura afro-brasileira e africana e ao racismo, ampliando a abordagem da temática para além das datas comemorativas” (Pereira; Lemos, 2023, p. 150).

Ambas produções são fundamentais no âmbito escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, primeiro para compreender o grupo de pessoas que compõem as salas de aulas das escolas, depois para auxiliar os/as educadores/as com um ensino pautado na Educação das Relações Étnico-Raciais. Tal preocupação com a temática se dá porque, durante a minha caminhada como professor do componente curricular Educação Física em instituições de ensino público, da pré-escola até os anos iniciais do ensino fundamental e passando também por um

projeto social, observei a falta de discussões e/ou vivências sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Diante desse cenário, vi-me em frente de duas opções: continuar a reproduzir o que questiono ou intervir e buscar estratégias para discutir problemas existentes na escola, como a visível falta de representatividade negra nas aulas de Educação Física.

De acordo com Soares (2017), a Educação Física no Brasil surgiu pautada em métodos europeus e, ao mesmo tempo, confunde-se com a história de nosso país, ao estar atrelada aos conhecimentos eurocêntricos dos métodos alemão, sueco e francês, os quais foram utilizados ao longo da história como instrumentos de ordem pelas instituições médicas e militares.

Santos Júnior e Neira (2019) explicam que a Educação Física escolar entre os séculos XIX e XX esteve a serviço de um projeto de modernidade colonial, em que os conhecimentos eram amparados na ciência. Destacam que, por exemplo, as vertentes ginásticas, esportivistas, desenvolvimentistas e psicomotoras não contemplam e representam os conhecimentos dos grupos sociais que sofreram e ainda sofrem com os efeitos da colonialidade nas aulas de Educação Física, as quais são permeadas, muitas vezes, por conteúdos eurocentrados.

Em contrapartida, o conceito de Motricidades do Sul (Campos; Corrêa; Gonçalves Junior, 2022), que irá nos auxiliar ao longo desta pesquisa, traz luz à representação destes saberes colocados a margem ao serem compreendidas como:

[...] prácticas sociales de juegos, luchas, danzas, fiestas, cantos, historias y rituales con características propias de un pueblo/comunidad ubicada al sur, geográfica o metafóricamente, que involucran tradición y resistencia de tales manifestaciones al colonialismo y dominación epistemológica. La diversidad de experiencias de esas prácticas se configuran en forma particular tanto en su ejecución como en su intencionalidad en el proceso cotidiano de vivir-la-vida, en una perspectiva sureada (no norteadada), en universo no dicotómico entre físico y mente, cuerpo y alma, persona y mundo, ser y naturaleza (Campos; Corrêa e Gonçalves Junior, 2022, p. 921).³

Ao longo da nossa história passamos por diversas práticas sociais resultando em processos educativos, cujos estudos têm sido realizados visando compreender como e para que as pessoas se educam no decorrer da vida, em situações não escolarizadas, assim como o de apreender a influência desses processos nas aprendizagens escolares (Oliveira *et al.*, 2014a).

³ [...] Motricidades do Sul são entendidas como práticas sociais de jogos, lutas, danças, festas, cantos, contação de histórias e rituais com características próprias de um povo/comunidade localizado ao sul, geográfica ou metaforicamente, que envolvem tradição e resistência de tais manifestações ao colonialismo e dominação epistemológica. A diversidade de experiências dessas práticas se configuram de maneira particular tanto em sua execução, como em sua intencionalidade no processo cotidiano de viver-a-vida, em uma perspectiva sureada (não norteadada), em universo não dicotômico entre físico e mente, corpo e alma, pessoa e mundo, ser e natureza” (Campos; Corrêa; Gonçalves Junior, 2022, p. 921).

Nas nossas relações vamos nos constituindo a fim de nos tornarmos mais pessoas, homens e mulheres, cada qual com sua cultura e no convívio com as diferentes manifestações culturais. Dessa forma, entramos na escola cheios/as de conhecimentos construídos em nossos lares, nas relações familiares, nas ruas, através das brincadeiras, dos jogos e das interações com outras crianças e jovens.

As vivências diárias dentro e fora da escola são práticas sociais, pois Oliveira *et al.*, (2014a) destacam que “[...] nas práticas sociais mais variadas, as pessoas ajudam a construir a sociedade na qual se encontram, trabalhando para superar ou manter as iniquidades sociais, as desigualdades étnico-raciais” (p. 31). Nesse sentido, para nós, pesquisadores/as em diversos níveis de conhecimento, experiências e visões de mundo, compreender as Práticas Sociais e os Processos Educativos é crucial para podermos partir da nossa cultura e identidade Étnica Afro-brasileira e, com isso, será possível, sob a ótica da diversidade, libertarmos-nos dos referenciais construídos pelos colonizadores através das experiências de outros sobre os nossos valores e culturas (Oliveira; Túbero; Nogueira, 2014).

Nesta pesquisa compreendemos que o ensino dos jogos e das brincadeiras de matrizes africanas se constitui uma prática social de valorização do pertencimento étnico-racial de educandos/as e educadores/as negros/os, nos diferentes espaços educacionais, incluindo os escolares, com o intuito de “[...] produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter à sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas” (Oliveira *et al.*, 2014a, p. 33).

Entendemos que as experiências vivenciadas através da prática social dos jogos e das brincadeiras geram processos educativos, ou seja, as pessoas educam e educam-se no brincar, no divertimento proporcionado por elas. Ao adentrarmos nas práticas sociais, as experiências vivenciadas ao longo do tempo nos oportunizam conhecer o/a Outro/a, para tanto é necessário respeito entre as culturas e às suas visões de mundo.

E na temática investigada nesta pesquisa, as discussões referentes aos processos de enraizamento e desenraizamento se fazem relevantes, já que historicamente, mediante todo processo de escravização dos povos africanos, houve o desenraizamento dessas pessoas, dos seus costumes, crenças e famílias.

Seres verdadeiramente desenraizados não têm senão dois comportamentos possíveis: ou caem numa inércia da alma quase equivalente à morte, como a maior parte dos escravos no tempo do Império romano, ou se jogam numa atividade que tende sempre a desenraizar, frequentemente pelos métodos mais violentos, aqueles que ainda não o estão ou não o estão senão em parte (Weil, 2001, p. 47).

Ao buscar compreender a prática social do ensino dos jogos e das brincadeiras nas aulas de Educação Física na escola, torna-se um enraizamento, uma aproximação cultural do que foi interrompido pelo colonialismo. As práticas sociais, então, são constituídas por diversos grupos de pessoas que dão de si o que mais rico têm, produzem história e saberes que são levados adiante mediante a cultura.

[...] estamos diante de muitos tipos de relações sociais, múltiplas redes relacionais, redes de construção de conhecimento, redes afetivas. Estas redes conectam a pluralidade que compõe as culturas nacionais, isto é, as heranças de valores, de conhecimentos manifestados, como diz Bosi, num conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de diferentes grupos sociais e étnico-raciais. Nestas relações de convívio amistoso, tenso, acolhedor, excludente, as pessoas se educam na sua humanidade para a cidadania negada, conquistada, assumida (Oliveira *et al*, 2014, p. 35)

Ao olharmos para América Latina, vemos uma história fundada pela luta do povo oprimido contra os opressores (colonizadores) e que, ao longo do tempo, até hoje, a colonialidade teve efeitos negativos em muitos aspectos do que somos e fazemos em sociedade. Pela visão geográfica, as desigualdades, injustiças e atrocidades provocadas pelo processo colonial são evidenciadas, uma vez que “[...] o mapa mente. A Geografia tradicional rouba espaço, assim como a economia imperial rouba a riqueza, a história oficial rouba a memória e a cultura formal rouba a palavra” (Galeano, 2000, p. 323).

Vozes foram silenciadas, culturas diminuídas e histórias apagadas. Atualmente estamos localizados/as na Exterioridade (Araújo-Olivera, 2014), somos nós o Outro, resistindo e descolonizando caminhos por meio das tradições advindas da margem, como os saberes medicinais indígenas, a pedagogia da libertação, a teologia libertadora, que são vistos como “marginais” e/ou “ilegítimas” numa visão colonizadora, mas de grande importância para a sociedade.

Com o desenvolvimento da pesquisa pautada na Educação das Relações Étnico-Raciais, é proposto que o Outro esteja como Critério (foco) de meu pensar/fazer científico. Segundo Araújo-Olivera (2014, p. 55): “[...] adota-se uma atitude fenomenológica do momento em que ela permite que tomemos como próprios os ‘olhos’ do povo oprimido, a partir ‘dos de baixo’”.

O desenvolvimento de vivências com elementos das Culturas Africanas e Afro-brasileiras, como os jogos e as brincadeiras, foram fundamentais para criar laços e atitudes de fraternidade entre nós, o que exigiu a dialogicidade, pois, como destaca Freire (1986, p. 64), o “[...] diálogo é uma espécie de postura necessária, enquanto os seres humanos se transformam

cada vez mais em seres criticamente comunicativos”. Saber ler/ouvir as entrelinhas do momento, é um dos principais aspectos da pesquisa.

Ao discutir/estudar sobre as epistemologias das Culturas Africanas e Afro-brasileiras, compreende-se mais a fundo a grande importância deste trabalho para as crianças e jovens negros/as e não negros/as da escola pesquisada, a qual é a mesma onde estive enquanto estudante. Nessa época, com a falta de representatividade sobre a cultura negra, era como se eu e outros/as educandos/as negro/as não estivéssemos ali, ignorados pela escola tradicional, invisibilizados/as pela herança colonial.

O retorno à escola destacado, trata-se do Eu na Exterioridade (como pesquisador) e que agora é também sobre o/a Outro/a na Exterioridade (jovens e crianças) (Araújo-Olivera, 2014). Esse retorno significa representá-los/as, dar sentido à sua existência como pessoas pertencentes aos grupos étnico-raciais que compõem a sociedade, em especial aos negros e negras, por um professor/pesquisador também pertencente ao grupo étnico-racial negro.

Baseada em uma educação na perspectiva do povo latino-americano, a partir das beiras do mundo (exterioridade), esta dissertação volta o seu olhar para o “Outro”, contrapondo-se à ideia predominante de uma educação eurocêntrica, em que a dita modernidade fundada na perspectiva colonial já não tem mais espaço, por não compactuar com a marginalização de tantas mulheres, homens, jovens, crianças dentro e fora da escola, cujos traços culturais ameríndios e africanos foram colocados a um nível de inferioridade (Araújo-Olivera, 2014).

Segundo Dussel (1974), é consequência da alienação dos grupos da cultura popular, como também a impossibilidade de que eles alcancem a cultura ilustrada, ou seja, a cultura dominante eurocêntrica. Oliveira *et al.* (2014b, p. 115) ainda acrescentam que “[...] as práticas escolares que negam, inferiorizam ou marginalizam a diversidade cultural e epistemológica são também resultado da própria história da instituição escolar na história da sociedade brasileira, está marcada por escravidão, hierarquias raciais e opressão”.

Dessa forma, o desenvolvimento desta pesquisa, pautada na Educação das Relações Étnico-Raciais em uma comunidade escolar, visou dar destaque aos saberes e epistemologias das/os que estão na exterioridade, pois, em acordo com Oliveira *et al.* (2014b, p. 122):

[...] a pesquisa não é outra senão sobre a realidade, o sistema-mundo; portanto, ao conhecer com o outro, sobre o mundo, nos conhecemos a nós mesmas e a nós mesmos, nos re-conhecemos no outro, nos re-conhecemos também como outras e outros, na exterioridade [...].

Assumimos, portanto, o compromisso ético-político de criar e/ou recriar relações horizontais com a comunidade escolar participante desta pesquisa, atentando-nos para não nos colocarmos como únicos detentores do conhecimento, mas tendo como premissa que “[...] através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (Freire, 1986, p. 65). Nessa perspectiva humanizadora e dialógica, faz-nos necessário construir os saberes juntos, *vivere* “estar com vida” (Oliveira *et al.*, 2014b), estar com as/os educandos/as, de um ponto de vista em que “[...] as pessoas não devem ser percebidas como objeto de estudo, mas sim como participantes da pesquisa que colaboram com a investigação realizada” (Oliveira *et al.*, 2014b, p. 122); estar próximo do/a outro/a implica ter fé, confiança, amor e esperança nas pessoas (Freire, 2014), já que somente com o outro:

[...] é possível um processo de construção de conhecimento que seja firmado no compartilhamento de visões de mundo e de experiências de vida que contribua para a valorização do ser humano como sujeito histórico, para a construção de conhecimento crítico da realidade e para o enfrentamento das injustiças. Aproximar-se é o início de um processo de imersão no contexto sociocultural no qual o (a) pesquisador (a) irá pesquisar (Oliveira, *et al.*, 2014, p. 127-128).

Acreditamos no diálogo, no amor e na fé das pessoas como preceitos para transformar o mundo. E, esperançoso como muitos/as de nós, acredito numa educação humanizadora, uma Educação voltada para as Relações Étnico-Raciais, vivenciada e construída com confiança, humildade e comunhão (Freire, 2014), de crianças, jovens, mulheres e homens, todos/as juntos/as em prol de objetivos em comum. É por essas relações que muito aprendemos, com novos saberes e experiências, “[...] é também movimento que busca compreender a si mesmo, num re-encontro com sua humanidade, com os seres humanos, seres no mundo” (Oliveira *et al.*, 2014b, p. 129).

Para tanto, buscamos os conhecimentos das Motricidades do Sul nas aulas de Educação Física, pelos jogos e brincadeiras das Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Esses elementos que compõem as Motricidades do Sul possibilitam que saberes sejam ditos e ouvidos, compartilhados e vivenciados por meio da oralidade, que pessoas sejam representadas e culturas passem a ser evidenciadas para que as tradições se mantenham vivas.

Após algum tempo me questionando sobre o silenciamento e a invisibilidade dos conhecimentos de matrizes africanas e afro-brasileiras nas aulas de Educação Física, bem como enquadrado em uma estrutura educativa que não me representa, recorro à explicação de Gomes

(2012), ao abordar que tanto na escola, quanto no currículo e na sala de aula, existe uma tensa convivência de valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos, culminando na presença da discriminação racial como um fator excludente e o silenciamento é um dos rituais pedagógicos em que ela se expressa. A autora reitera que “[...] não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar” (Gomes, 2012, p.104-105).

A esse respeito, Pinheiro (2023) salienta que a democracia racial seria “[...] o estado de plena igualdade entre as pessoas na sociedade, qualquer que seja sua raça ou etnia” (p. 50), mas é um mito, “[...] não há plena igualdade entre pessoas negras e não negras no Brasil” (Pinheiro, 2023, p. 51). Não podemos utilizar desse mito para justificar a invisibilidade e falta de discussão sobre a temática.

O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (Gomes, 2012, p.105).

Por querer falar e criar possibilidades para os/as oprimidos expressarem as suas vozes, fui encontrando brechas que se transformam “[...] no lugar e no espaço, a partir do qual a ação, militância, resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo-outro que se inventa, cria e constrói” (Walsh, 2016, p. 72). Com isso, tive em vista desenvolver em minhas vivências docentes discussões relacionadas às Culturas Africanas e Afro-brasileiras, o que me fez compreender a necessidade de ampliação de conhecimentos relacionados às temáticas, para subsidiar ações para o desenvolvimento de aulas de Educação Física a partir das Motricidades do Sul nas escolas em que lecionava.

Pelas minhas experiências, pudemos compreender como a educação escolar, ao silenciar e invisibilizar as Culturas Africanas e Afro-brasileiras, vem reproduzindo práticas racistas que prejudicam o fortalecimento da subjetividade de crianças, jovens e adultos afrodescendentes e indígenas no Brasil, muito ao que se refere à construção do pertencimento étnico-racial.

Na Educação Física, tal invisibilidade é percebida com a negação da cultura das pessoas negras e de sua motricidade, quando professores/as ignoram as suas próprias práticas racistas, ao relacionarem com seus educandos preconceituosamente, impondo-se autoritariamente ao distorcer e até mesmo negar as expressões corporais dos/as negros/as e indígenas (Grando; Pinho, 2016).

Ressaltamos que esta pesquisa se situa no contexto histórico e temporal de mais de duas décadas da promulgação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos povos Africanos e Afro-Brasileiros, o que, ao passo que nos alerta para a denúncia, instiga-nos e coloca-nos com a responsabilidade de contribuir para o anúncio (Freire, 2002).

Diante desse cenário, a presente dissertação teve como orientação as seguintes questões de pesquisa: quais são os processos educativos que emergem de uma proposta didática pautada em jogos e brincadeiras das Culturas Africanas e Afro-brasileiras na Educação Física escolar? Como jogos e brincadeiras das Culturas Africanas e Afro-brasileiras podem contribuir para a educação das relações étnico-raciais na escola?

Para responder tais perguntas, o objetivo central desta pesquisa foi identificar e analisar os processos educativos emergentes da prática social do ensino dos jogos e brincadeiras das Culturas Africanas e Afro-brasileiras nas aulas de Educação Física em uma escola municipal localizada no interior do estado de São Paulo.

Assim, esta dissertação está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado “Fundamentação teórica: suleando os caminhos”, abordamos a questão da raça, racismo e identidade; o colonialismo e decolonialismo, como também o ensinar e aprender na Educação Física a partir do Sul. Na sequência, no segundo capítulo, intitulado “Nas trilhas da produção acadêmico-científica sobre Culturas Africanas e Afro-brasileiras na Educação Física escolar”, analisamos a produção acadêmico-científica sobre a temática africana e afro-brasileira na Educação Física escolar, na perspectiva da Educação das Relações Étnico Raciais.

No capítulo três, denominado “Motricidades do Sul: a potência dos jogos e das brincadeiras”, discutimos sobre os jogos e as brincadeiras a partir das motricidades dos povos africanos e afro-brasileiros. Posteriormente, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa compondo o capítulo quatro. No capítulo cinco apresentamos os resultados e discussões e, por fim, as considerações finais e referências.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: SULEANDO OS CAMINHOS

A Educação das Relações Étnico-Raciais é compreendida como ações educacionais direcionadas ao atendimento e valorização das diversas populações existentes no país. Por exemplo, trabalhar os conteúdos voltados para a diversidade étnica, pensar as aulas e materiais olhando para as diferentes manifestações culturais, a fim de representá-las nos espaços de educação escolar e não escolar.

Destacamos a força das pessoas pretas, dos nossos antepassados que ao longo da história lutaram e resistiram para que pudéssemos hoje realizar a presente pesquisa sobre as Relações Étnico-Raciais na Escola. No Brasil, o movimento negro teve, inicialmente, a partir da segunda metade do século XX, como prioridade a pauta da Educação, com o propósito de discutir os processos educativos que perpassam pelas ações de docentes na instituição escolar, pois também nesses espaços se observava a reprodução de práticas racistas presentes na sociedade (Oliveira; Túbero; Nogueira, 2014).

Ações propostas pelo movimento negro na área da educação questionam as práticas, atitudes e as produções homogeneizadoras, mostrando a marginalização de grupos e pessoas que acontece nas escolas. É objetivo dessas ideias e lutas possibilitar que os/as brasileiros/as tenham direito à educação, permanecendo nos bancos escolares, com vistas dos/as educandos/as pertencentes aos mais diversos grupos étnico-raciais e de níveis socioculturais tenham êxito em seus estudos (Oliveira, 2009).

Desta maneira, após vivenciar, presenciar e questionar a exclusão da população negra dos bancos escolares, o Movimento Negro entende que uma das suas demandas para modificar a sociedade brasileira é a Educação. Assim, inicia-se um processo de denúncias do racismo na Educação brasileira e, ao mesmo tempo, são propostas ações pedagógicas para combater a marginalização física, material e simbólica do povo negro na Educação. Por isso, o Movimento Negro apresenta demandas por uma Educação que respeite, reconheça e valorize a população negra, ou seja, uma Educação das relações étnico-raciais (Oliveira; Túbero; Nogueira, 2014, p.148).

A luta do movimento negro e dos povos indígenas pela educação desembocou na promulgação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), da Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), que institui o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, e do Parecer CNE/CP 003/2004, que orienta a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2004). Com essas grandes conquistas, foi possível oferecer um processo

educativo mais inclusivo, assim como o fortalecimento do pertencimento étnico-raciais de educandos/as, docentes e toda população brasileira, já que a legislação tem o potencial de democratizar histórias e saberes que fazem parte da nação e que, tempos atrás, eram negados e silenciados (Oliveira; Túbero; Nogueira, 2014).

As referidas legislações estabelecem a educação das relações étnico-raciais como pilar para que os projetos político-pedagógicos das instituições escolares, em seus diferentes níveis, tenham como foco procedimentos e instrumentos para serem adotados para a sua avaliação e supervisão.

O conteúdo programático [...] 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).

A promulgação das leis exige que haja mudanças práticas, de representação e a descolonização dos currículos da educação básica e superior no que diz respeito à África, aos afro-brasileiros/as e indígenas. Requer também o questionamento dos lugares de poder, além de indagar a relação entre os direitos e os privilégios enraizados em nossa cultura política e educacional, nas escolas e universidades (Gomes, 2012).

Possibilita ainda que se formem pessoas comprometidas com as discussões de interesse comum, capazes de valorizar e reconhecer as visões de mundo, as experiências históricas, contribuições que os diferentes povos que formaram a nação. Além disso, permite determinar prioridades, coordenar interesses, propósitos, desejos, bem como propor políticas que incluam efetivamente a todos/as (Silva, 2008). O ensino pautado na educação das relações étnico-raciais deve ser realizado seguindo os princípios de “[...] consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (Brasil, 2004, p. 17).

Ressaltamos que as leis por si só não resolverão as muitas demandas no que concerne ao ensino das Culturas e História dos povos Africanos e Afro-brasileiros, por isso, ao longo desta Travessia, anunciaremos ações que buscam tratar da temática nas escolas, sobretudo, nas aulas de Educação Física escolar.

1.1 Raça, racismo e identidade

Não há registros sobre o conceito de raça anterior à América, é possível ter surgido fazendo referência às diferenças fenotípicas entre os conquistadores e conquistados. Desde cedo a raça foi construída como referência às supostas estruturas biológicas que diferenciavam grupos de pessoas (Quijano, 2005).

Para Almeida (2019), existem controvérsias em relação à etimologia do termo Raça, pois o seu significado sempre esteve ligado como modo de estabelecer classificações de plantas, animais e, por fim, de seres humanos. A ideia de raça para distinguir as categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade, datado em meados do século XVI.

A utilização do termo raça para se referir à comunidade negra sempre provocou discussões, de modo geral, no campo das ciências sociais e, especificamente, na vida do povo brasileiro. O termo raça, quando utilizado para falar sobre a complexidade que existe nas relações entre as pessoas negras e brancas no Brasil, não se refere de modo algum ao conceito biológico de raças humanas usados em contextos de dominação (Gomes, 2012).

Ao ouvirmos o termo raça para se referir à realidade dos/as negros/as, brancos/as, amarelos/as e dos/as indígenas, é preciso nos atentarmos para compreender o sentido empregado ao termo utilizado, qual o significado que lhe foi atribuído e ao contexto ao qual surge e/ou pertence.

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (Almeida, 2019, p. 17).

Compreendemos então, que não existe nada na natureza humana que corresponda ao conceito de raça, como também não há distinções culturais ou biológicas que justifiquem um tratamento discriminatório entre os seres humanos, o que se pode dizer é que a noção de raça é um fator político importante usado para naturalizar as desigualdades, legitimar a segregação e o genocídio de grupos considerados sociologicamente minoritários (Almeida, 2019).

Já o racismo é considerado uma forma sistemática de discriminação, onde a raça é o principal fundamento. Manifesta-se por meio de atitudes conscientes e inconscientes resultando em desvantagens e/ou privilégios para alguns indivíduos, que pode depender de qual grupo racial estes são pertencentes.

Por mais que exista relação entre os conceitos, o racismo distingue-se do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial baseia-se em estereótipos que diz respeito

a indivíduos pertencentes a um certo grupo racializado, que podem ou não se converterem em práticas discriminatórias, como considerar pessoas negras como violentas ou não confiáveis, os judeus avaros ou até mesmo as pessoas orientais como “naturalmente” aptos a exercerem as ciências exatas (Almeida, 2019).

Ademais, salientamos que é possível identificar três concepções de racismo: a individualista, a institucional e a estrutural. A primeira é compreendida como

[...] uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política” (Almeida, 2019, p. 25).

Já na concepção institucional, Almeida (2019, p. 26) explica que: “[...] o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça”. E, como terceira concepção, a estrutural decorre

[...] da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição” (Almeida, 2019, p. 33).

O trato mais específico para com o racismo tem o propósito de afastar qualquer análise que seja superficial ou até reducionista sobre a questão racial, pois isso pode dificultar o combate ao racismo. Ao pensar o racismo na ótica estrutural não retira a responsabilidade individual sobre as posturas racistas, pelo contrário, compreender que o racismo não é um fenômeno isolado de um indivíduo ou grupo, mas estrutural, coloca-nos ainda mais responsabilidades para que se combata tanto o racismo, quanto os/as racistas, visto que mudanças na sociedade se fazem via tomadas de decisão e adoção de práticas antirracistas (Almeida, 2019).

Para tratar sobre a questão da Identidade, identificamos várias produções, como Souza (2021), Gomes (2020), Fanon (2008) e Lopes (2021). Elas nos ajudam a compreender o

conceito, porém ainda não foi possível chegar a uma resposta satisfatória acerca da identidade. A utilização responsável do termo precisa de uma sensibilidade para com as complexidades peculiares sobre o assunto. Com a popularização do termo, houve um crescente uso descontextualizado e inadequado do mesmo (Gomes, 2012).

De acordo com Novaes (1993), o termo identidade apenas pode ser usado no âmbito do discurso, como recurso para criar um “Nós” no coletivo, ou seja, nós indígenas, mulheres, homossexuais, homens, negros/as, professores/as. Esse “Nós” se refere a uma identidade, como uma igualdade, que não pode ser analisada efetivamente, mas que se torna um recurso necessário para a representação de um grupo social, tendo condições de exigirem um espaço social e político para si.

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (Munanga, 1994, p. 177-178).

Para Gomes (2005, p. 41):

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana.

Em suma, a identidade não se esgota somente ao nível cultural, envolve níveis sócio-políticos e histórico das sociedades. Novaes (1993, p. 25) explica que, “[...] assim, a identidade vista de uma forma mais ampla e genérica é invocada quando um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido”.

1.2 A colonialidade e decolonialidade

Ao longo da história do nosso país, os grupos de pessoas negras e indígenas foram colocados como inferiores em virtude do Colonialismo, uma visão eurocêntrica que os definiu como indignos de sua dignidade.

O autor peruano Quijano (2009) destaca o Colonialismo como o processo de invasão e exploração de territórios, como o continente africano, sendo um fator que provocou esquecimento e o não reconhecimento das pessoas Negras e os/as sucessores/as desses grupos traficados para o Brasil e outros países como sendo pertencentes ao grupo Étnico-Racial Negro.

Como agravante, a Colonialidade, como imposição de um padrão mundial capitalista de pensamento, justificada pela imposição de uma classificação Étnico-Racial branca que “[...] opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana” (Quijano, 2009, p. 73). Esse processo é considerado um aspecto que ao longo do tempo fez com que pessoas negras e indígenas não se reconhecessem racialmente como tal. Para Araújo-Olivera (2014), a colonialidade é uma ideologia que condiciona as diferentes formas de vida humana, como o poder, o saber, a corporalidade e as relações intersubjetivas.

Quijano (2005, p. 107) enfatiza que: “[...] a raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica”, logo, foi uma forma de legitimar a prática de exploração pelos conquistadores, o que trouxe consequências para a população negra. Tal repercussão pode ser vista na “[...] negação da própria autoimagem, tentativas de mutilação corporal com vistas a tornar-se mais próximo do padrão de beleza hegemônico, o do ser branco” (Oliveira; Túbero; Nogueira, 2014, p. 144).

No tocante à violência que as pessoas negras sofreram e ainda sofrem, Fanon (2008, p. 82) salienta que:

Começo a sofrer por não ser branco, na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, extorpe de mim todo valor, toda originalidade, diz que parasito o mundo, que acompanhe o mais rápido possível o mundo do homem branco. Eu tentarei simplesmente tornar-me branco, isto é, desobrigarei o Branco a reconhecer a minha humanidade.

Na Educação escolar, o impacto da invasão colonial também foi e ainda é negativa, tanto para a população negra que carrega consigo as dores do racismo provocado pelo processo de embranquecimento, quanto para a população não negra, reforçando fortes relações conflituosas entre os grupos.

O eurocentrismo, implicado com a colonialidade do poder, trata de uma racionalidade específica de conhecimento que se sobrepõe mundialmente, colonizando as demais culturas, seus diferentes saberes e fazeres de viver coletivos (Quijano, 2005). Esse pensamento é denominado por Santos e Meneses (2010) como “Abissal”, referindo-se às relações de poder que historicamente dividiram grupos e territórios entre aqueles/as que estão de um lado e do outro lado da linha chamada Abissal. O Sul metafórico representa todos/as aqueles/as que estão

do lado oposto ao norte global, ou seja, são “Los de Abajo”, àqueles/as que se encontram na exterioridade (Oliveira *et al.*, 2014b): os/as negros/as; os povos indígenas; as mulheres, a comunidade de Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais (LGBTQIAPN+).

Promover a humanização nas relações étnico-raciais demanda conhecimento e compreensão no que tange aos processos históricos seculares resultantes do período colonial europeu iniciado no século XVI, e às consequências na vida e no pertencimento étnico-racial das pessoas. Maldonado-Torres (2009) chama esse processo de colonialidade do Ser, termo que surge a partir dos estudos sobre modernidade e colonialidade. A relação entre o poder e o conhecimento levou ao conceito de “Ser”, havendo assim uma imposição entre o poder sobre o saber. De acordo com Maldonado-Torres (2009), o termo Colonialidade do Ser faz referência:

[...] ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades. O carácter preferencial da violência pode traduzir-se na colonialidade do poder, que liga o racismo, a exploração capitalista, o controlo sobre o sexo e o monopólio do saber, relacionando-os com a história colonial moderna (p. 363).

A partir do exposto, é possível relacionar às discussões com as relações étnico-raciais, no momento que há uma epistemologia dominante que, de modo colonizador, impõe-se sobre outra colonizada. Como consequência, ao ditar uma única forma de pensamento, seja no campo dos saberes científicos ou de “experiência feito” (Freire, 2013), no hábito, no modo de produção alimentar, na alimentação, no campo da artesanaria, nas motricidades, através dos jogos e das brincadeiras, isso apaga as características culturais, como também a diversidade de saberes contidos nesses grupos colonizados.

Do mesmo modo, Santos e Meneses (2009) definem tal movimento como um “epistemicídio”, a: “[...] destruição de algumas formas de saber locais, a inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (p. 183), e, por conta disso, houve o silenciamento de diversos saberes importantes para a humanidade.

Além disso, o chamado “pensamento abissal” utiliza da apropriação e da violência como forma de opressão. Esse pensamento diminui os saberes do Sul (metafórico), não científicos, minimizando-os a meras lendas. Santos e Meneses (2010, p. 34) destacam que “[...] na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquisição científica”, sendo

essa uma linha invisível, que de um lado valoriza os saberes do Norte (filosofia, teologia e ciência), e do outro não reconhece e/ou apaga a história e a riqueza dos povos do Sul.

Em contrapartida, o pensamento “Pós-Abissal” visa reconhecer as mais diversas formas de conhecimento que existem, que são válidos e fundamentais para a coexistência humana com o mundo. Essa abordagem é chamada de Ecologia de Saberes.

É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (Santos; Meneses, 2010, p. 44-45).

Santos e Meneses (2010) ainda destacam que a ecologia de saberes nos qualifica para uma visão mais ampla do que conhecemos e desconhecemos. Por ser um pensamento pós-abissal, tem como princípio o sentido de valorizar a diversidade epistemológica do mundo, reconhecendo a existência da diversidade de modos de conhecimentos científicos e renuncia qualquer epistemologia geral.

É necessário superar o pensamento Abissal para que todos/as aqueles/as que se situam do outro lado da linha, no Sul, tenham a oportunidade de ter uma “vida boa”, que na ética ecológica é a condição e o direito de sobrevivência. Não apenas isso, é preciso ir mais além da mera sobrevivência e garantir uma vida plena, abundante, digna e humana para todas as pessoas, principalmente aquelas afetadas pela exclusão, os/as pobres do presente e das próximas gerações (Dussel, 2003).

Desenvolver pesquisas pautadas na Educação das Relações Étnico-raciais é uma forma de reconhecer os saberes desses grupos e lutar contra um sistema que diminui pessoas pretas, julgando-as menos pelo local que geograficamente se situam em determinada cidade, estado, país e continente, ou seja, que estão do outro lado da linha visível. Na ótica de “vida boa”, Dussel (2003) enfatiza que nesse sistema “[...] a vida fica impossível, transformando-se empiricamente em opressora, dominadora, repressora sobre alguns membros” (p. 30). Os “ricos” do Norte global têm grande responsabilidade sobre os “pobres” das nações do Sul, do capitalismo periférico, aqueles/as que lutam constantemente contra a pobreza, a violência e a injustiça. O alcance de uma digna e verdadeira libertação ecológica tem como ponto de partida naqueles/as que estão às beiras do mundo, integrando-os/as aos verdadeiros princípios éticos de forma consensual e comunitária.

Para que isso aconteça, é preciso que a escolarização e Educação estejam voltadas para o Sul, de modo a possibilitar que nas aulas de Educação Física os processos educativos estejam

direcionados para a “[...] perspectiva africana como um processo educativo de tornar-se pessoas em meio a uma comunidade, com base em princípios culturais ancestrais” (Oliveira; Túbero; Nogueira, 2014, p.146). Oliveira, Túbero e Nogueira (2014) explicam que trabalhar em prol da reeducação das relações étnico-raciais requer comprometimento, mediante práticas sociais éticas que incluam e reconheçam as diferenças culturais humanas, como também a construção de relações sociais horizontais e democráticas. Urge a superação das relações coloniais hierarquizadas em direção às relações sociais que englobem, reconheçam e valorizem os diferentes povos, tratando-os com equidade na sociedade. Do mesmo modo, Silva (2008) enfatiza que:

Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial (p. 492-493).

Defendemos, assim, que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na escola, em especial nas aulas de Educação Física, seja tanto para as pessoas negras como as pessoas não negras, pois ambas sofrem com o processo de desumanização provocado pela ideologia racista e “[...] por meio destas experiências elas podem reconhecer a humanidade dos povos que foram historicamente desqualificados, bem como podem se conscientizar em relação aos prejuízos que seus antepassados trouxeram para outros povos” (Oliveira; Túbero; Nogueira, 2014, p.146-147).

Em face do que foi exposto até aqui, enfatizamos que a prática social do ensino dos jogos e das brincadeiras das culturas africanas nas aulas de Educação Física pode evidenciar processos educativos, uma vez que as práticas sociais:

[...] decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (Oliveira *et al.*, 2014a, p. 33).

E, por meio da pesquisa para o desenvolvimento da temática das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física, poderemos caminhar em direção à transformação de atitudes e

ações vistas como injustas, discriminatórias e opressivas. A prática social com os jogos e as brincadeiras das Culturas Africanas e Afro-brasileiras pode favorecer o desenvolvimento para a vida junto à sociedade pelos processos educativos desencadeados. Essas afirmações são baseadas em teses e dissertações desenvolvidas na linha de pesquisa e do eixo temático que já trataram do assunto, como a de Maranhão (2009), que utilizou “[...] jogos de origem e/ou descendência africana em aulas de Educação Física como um instrumento facilitador na educação das relações étnico raciais no cotidiano escolar” (p. 7), e Bento (2012), a qual objetivou compreender os:

[...] processos educativos que se desenvolveram na prática social de jogos de origem ou descendência indígena e africana no contexto de uma intervenção em aulas de Educação Física com os(as) educandos(as) do 4^a ano do ensino fundamental, de uma escola pública estadual localizada na cidade de São Carlos/SP (p. 7).

Em vista disso, trabalhos semelhantes a esses têm o propósito e o potencial de promover debates sobre as relações étnico raciais no contexto da Educação Física escolar, possibilitando inclusive que crianças e jovens negras/os tenham o reconhecimento sobre a sua identidade e o conhecimento sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras.

1.3 Ensinar e aprender a partir do Sul na Educação Física escolar

Reconhecemos os avanços brasileiros obtidos com as Leis n° 10.639 (Brasil, 2003) e n° 11.645 (Brasil, 2008), e o Parecer CNE/CP n.º 3/2004 (Brasil, 2004) ao longo do tempo referentes às relações étnico-raciais, como a representação do/a negro/a e dos povos indígenas na sociedade e a sua formação cultural, étnica, de costumes e crenças, além da possibilidade de problematizar e debater as invisibilidades e silenciamentos dentro e fora da sala de aula, buscando valorizar os saberes do Sul, contudo:

[...] é preciso avançar na discussão sobre a Lei N° 10.639/2003, dimensionando a tensão entre sua aplicabilidade e suas propostas, pois entendemos que “desconstruir” conceitos, reparar culturas e combater preconceitos demandam uma luta política vigorosa que precisa ser exercitada na escola em forma de interesse comum e interdisciplinar (Moreira; Silva, 2016, p. 54).

De acordo com Moreira e Silva (2016), é necessário colocar o corpo e o movimento (motricidade) como produtores de sentidos e significados, pois passaram por forjamentos

históricos que necessitam ser debatidos e problematizados em uma sociedade que sofre com uma grave desigualdade social. Tais forjamentos foram amparados pelas ideologias de branqueamento, marcado pelo ideal de corpo e aparência, que teve como resultado a dificuldade em corporificar os valores identitários étnico-racial negro e indígena e adequá-los como civilizatórios.

Grando e Pinho (2021) destacam que as políticas do corpo acontecem de modo institucionalizado e disciplinar, no sentido pedagógico de controle, de sujeição e concepção de corpos dóceis. Os chamados “corpos desconcertantes”, aqueles considerados/categorizados como não retilíneos, não brancos, não cristãos, não heterossexuais, não burgueses, sofrem por opressão ao não se adequarem às demandas de controle, sendo destinados à regulação, de forma discursiva, por ambientes de reclusão e controle dos gestos.

Esses modos de conceber o corpo negam a legitimidade da cultura corporal popular como da arte circense, do negro da capoeira e nas danças de matriz Afro-brasileira, nas danças, jogos, 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, 2021, p. 33).

Do mesmo modo, Moreira e Silva (2021) ressaltam que, para além da biologia, fisiologia ou mecanicidade de movimentos, o corpo precisa ser considerado no contexto social, provido de identificações culturais e étnico-raciais. Ao aprofundarmos essas discussões sobre a relação entre corpo, ancestralidade, educação e cultura, cabe compreendermos também a configuração da corporeidade brasileira no que diz respeito à matriz cultural africana.

Com o advento da Lei nº 10.639/2003, tornou-se urgente uma releitura de corpo e sociedade, bem como se constitui como ações simultâneas outras leituras sobre corporeidade negra e indígena e movimento no campo de estudo da cultura corporal. É preciso superar a visão pedagógica conteudista, predominantemente “branquela”, buscando visibilizar as manifestações que afirmam mais fortemente a cultura afro-brasileira e indígena [...] (Moreira; Silva, 2021, p. 55).

Mesmo com as legislações, devido às escassas discussões sobre a temática, há a importância de discutirmos sobre a cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas, em especial nas aulas de Educação Física em razão de dever ser um componente curricular que tenha como proposta também refletir sobre a cultura corporal de movimento, junto a questões étnico-raciais (Brasil, 1997).

A Educação Física como uma prática social que se desenvolveu no contexto escolar a partir da cultura corporal de movimento agregada às questões étnico-raciais vislumbra um amplo repertório de conhecimento que abrange as culturas (corporais) em diversos momentos históricos e na perspectiva da diversidade (Grando; Pinho, 2016, p. 28).

Além disso, para Grando e Pinho (2016), a Educação Física escolar tem como objetivo, no âmbito das relações étnico-raciais, construir narrativas e imaginários que buscam desconstruir quaisquer ideias que subalternem os distintos grupos étnico e raciais que foram construídos na “dita modernidade” e que modificaram as subjetividades de povos e culturas.

Assim, esta pesquisa se debruçou em analisar os resultados de uma proposta pedagógica a partir das Motricidades do Sul. Buscamos construir conhecimentos nas aulas de Educação Física pautados nas Culturas Africanas e Afro-brasileiras em torno da prática social dos jogos e das brincadeiras desses povos, na perspectiva de enraizar as heranças deixadas por nossos/as ascendentes africanos/as.

A promoção do ensino das relações étnico-raciais requer enfrentar desafios epistemológicos, pedagógicos, morais e étnicos, não podendo esses entraves impedir sua efetivação. Todos/as nós educadores/as devemos desenvolver mecanismos para que as aulas de Educação Física sejam um momento em que, pelo diálogo, seja possível promover a humanização, com a desconstrução de qualquer forma de racismo, discriminação e preconceito dentro e fora dos ambientes escolares (Oliveira; Túbero; Nogueira, 2014).

Como alternativa de materiais de ensino para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que podem ser utilizados nas aulas de Educação Física, Oliveira (2009) traz luz ao que chama de “potencialidades pedagógicas”, as quais:

[...] geram aprendizagens, que permitem a conexão da experiência vivida, no dia a dia, com aquela que o material explicita, são aqueles que mostram possibilidades de multiplicar ações positivas de humanidade, de pertencimento étnico-racial, de luta por mudanças de realidade social adversa, de respeito e orgulho de gênero e orientação sexual, de respeito à gerações mais antigas e mais novas, de respeito e valorização a diferentes formas de religiosidade, às manifestações culturais de diferentes raízes étnico-raciais, à história de todos os povos que contribuíram e contribuem para a construção na nação e de toda a humanidade (Oliveira, 2009, p. 14).

As potencialidades pedagógicas estão ligadas às informações, aos conteúdos e conhecimentos que têm como função o compartilhamento de visões de mundo, que incentive a produção de conhecimento, mostre a possibilidade de realização, desperte reflexões, organize

pensamentos e que ajude a fortalecer a identidade. Por essa razão, os materiais educacionais com potencialidades pedagógicas podem fortalecer a criação de aprendizagens e ensinamentos, possibilitando novas visões de mundo, o que dialoga com novas formas de ser e viver. As potencialidades são vistas na interação entre os/as mestres/as e aprendizes, portanto, potencialidades pedagógicas propiciam, para além do uso de materiais, a reestruturação e a renovação nos modos de aprender-ensinar-aprender (Oliveira, 2009).

Como professor de Educação Física, é imprescindível defender e construir aulas que situem os sujeitos pertencentes aos diversos grupos étnico-raciais, enfatizando os seus saberes numa perspectiva decolonial, buscando:

[...] por meio de intervenções pedagógicas, valorizar os conhecimentos de populações historicamente silenciadas, mas que produziram nessas mesmas relações, predominantemente as manifestações da cultura corporal de movimento que identificam o povo brasileiro, inclusive nos salões de festas da dita “ sociedade burguesa”, esse mesmo povo tem suas formas de ser e viver, no entanto, desprestigiadas cotidianamente e suas culturas subalternizadas por um poder avassalador de extermínio do outro, do diferente construído na lógica colonial (Grando; Pinho, 2021, p. 40).

Nesse sentido, este trabalho visa contribuir para o desenvolvimento das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física, pautados numa ótica decolonial dos saberes, a fim de construir junto com os/as educandos/as percepções valorativas a respeito da cultura africana e afro-brasileira como possibilidade pedagógica de valorização e (re)conhecimento das Motricidades do Sul, em contraponto ao conteúdo eurocêntrico que historicamente tem sido privilegiado nas estruturas curriculares do referido componente curricular.

CAPÍTULO II - NAS TRILHAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE AS CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Com o objetivo de identificar e analisar a produção acadêmico-científica sobre a temática africana e afro-brasileira na Educação Física escolar, na perspectiva da Educação das Relações Étnico Raciais, utilizamos como metodologia a revisão sistemática da literatura, a fim de partilhar com o/a leitor/a a caracterização do conjunto desta produção bem como, a análise em diálogo mais abrangente na literatura levantada, como forma de preencher possíveis lacunas e, ampliar estudos anteriores (Creswell, 2010).

Assim, o método de revisão sistemática da literatura, de acordo com Creswell (2010) “[...] fornece uma estrutura para estabelecer a importância do estudo e um indicador para comparar os resultados de um estudo com outros resultados” (p. 46).

Iniciamos o levantamento da produção definindo os parâmetros de busca: período, equações de pesquisa e bases de dados. No que se refere ao período, utilizamos como critério para o recorte temporal o levantamento da produção entre os anos de 2018 e 2023.

Para a busca, consideramos bases de dados reconhecidas por reunirem produções qualificadas no âmbito acadêmico-científico. Para identificarmos as teses e dissertações focamos em duas bases: a primeira busca foi na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*, com as equações de pesquisa combinando as seguintes palavras-chave “Cultura africana” OR “afro-brasileira” AND “Educação Física escolar”, no campo “assuntos” e foi possível identificar 17 trabalhos relacionados com a temática. A segunda base de dados foi o *Catálogo de Teses e Dissertações* da CAPES, utilizando as mesmas palavras-chave e período, o que resultou em 8 trabalhos que tinham relação com o estudo.

Como tínhamos conhecimento de três dissertações recentes sobre o tema que não se encontravam nestas bases, recorremos aos repositórios institucionais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e de três universidades estaduais paulistas: Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), sendo encontrados 2 dissertações no repositório da UNESP e 5 cinco no repositório da UFSCar.

A busca por periódicos foi realizada em duas bases de dados, sendo a primeira a *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, onde tanto o critério temporal, quanto as palavras-chave foram as mesmas das buscas anteriores, com isso obtivemos o resultado de 10 trabalhos relacionados com o estudo. A segunda base foi o *Portal de Periódicos* da CAPES

seguindo os mesmos critérios colocados anteriormente com as palavras-chave e temporalidade, e o resultado foi de 13 artigos com relação similar ao nosso estudo.

Do total de 51 produções levantadas sobre o tema, foi realizada a leitura do resumo e principalmente da parte metodológica de cada um dos trabalhos, com a intenção de identificar aqueles que foram realizados na escola e nas aulas do componente curricular Educação Física. Vale ressaltar que foram excluídos os trabalhos realizados no âmbito da formação inicial e/ou continuada de professores/as, por não se enquadrarem no critério de inclusão acima descrito.

Assim, aplicados tais critérios de inclusão e exclusão compuseram o conjunto da produção acadêmico-científica o total de 29 produções, das quais, 13 correspondem a artigos publicados em periódicos, 15 dissertações de mestrado (sendo 8 de mestrado profissional e 7 de mestrado acadêmico) e 1 tese de doutorado.

Os trabalhos selecionados para a revisão sistemática da literatura foram organizados em um quadro (Quadro 1) sendo caracterizados com os seguintes tópicos: título, autores/as, objetivo, natureza e ano, contexto e participantes dos estudos, organizados em ordem por ano de publicação do mais recente para o mais antigo.

Quadro 1 - Características das produções encontradas na revisão sistemática da literatura.

Nº	Título	Autores/as	Objetivo (s)	Natureza e ano	Contexto/ Participantes
1	A capoeira na Educação Física escolar e os saberes discentes: repensando um currículo descolonizado.	Castro, J. D. L.	Compreender, com base nos saberes discentes, as relações com os saberes estabelecidas com a capoeira na Educação Física escolar.	Dissertação de Mestrado, 2023.	Ensino Fundamental I. Educandos/as.
2	Africanidades na Educação Física escolar.	Rodrigues, R. C.	Identificar e analisar as possibilidades e os desafios para desenvolver uma proposta pedagógica que problematize e promova as africanidades nas aulas de Educação Física escolar.	Dissertação de Mestrado, 2023.	Ensino Fundamental I. Professoras de Educação Física e Educandos/as.
3	Currículo cultural:	Rosa, A. A.	Analisar uma proposta de ensino que	Dissertação de Mestrado, 2023.	Ensino Fundamental I. Educandos/as.

	brincadeiras, jogos e lutas de matrizes indígenas e africanas na educação física escolar.		tematiza as práticas corporais de origem africana e indígena no ensino fundamental em aulas de Educação Física.		
4	Danças nas aulas de educação física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais: desafios e possibilidades.	Siqueira, L. T.	Contribuir para a formação discente fundamentada em saberes advindos das culturas de matriz Afro-Brasileira e Africana por meio das Danças; ; compreender como a literatura acadêmica tem abordado a Dança e a Educação para as Relações Étnico Raciais no campo da Educação Física escolar; e analisar a relevância do ensino das Danças de matrizes Afro-Brasileiras e Africanas como forma de valorização e reconhecimento das identidades.	Dissertação de Mestrado, 2023.	Ensino Fundamental I. Educandos/as.
5	Análise da presença da cultura afro-brasileira no currículo da Educação Física escolar.	Souza, K. B.	Elaborar a partir da criação da lei 10.639/03 e das lutas sociais brasileiras para esse reconhecimento, uma análise de como a cultura afro brasileira vem se	Artigo - 2023.	Estudo Bibliográfico.

			introduzindo na BNCC em busca de uma criação de educação anti-racista no campo da Educação Física.		
6	Práticas antirracistas nas aulas de educação física: um breve panorama.	Santos <i>et al.</i>	Analisar de que forma a educação antirracista está presente nas aulas de Educação Física para representar positivamente o aluno negro na sala de aula.	Artigo - 2023.	Estudo Bibliográfico.
7	Educação para as relações étnico-raciais: uma proposta de ensino para a Educação Física escolar.	Pereira, S. F; Lemos, F. R. M.	Apresentar uma proposta de ensino para o desenvolvimento das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física, a fim de discutir junto com os/as educandos/as questões ligadas a cultura afro-brasileira e africana.	Artigo - 2023.	Estudo Bibliográfico.
8	Corpo, cultura e educação (física) nos quilombos da serra.	Bezerra, H. P. O.	Analisar os saberes, linguagens e práticas dos corpos negros inseridos dentro da realidade cultural das comunidades de remanescentes quilombolas do Sítio Pêga e Sítio Arrojado/Engenho Novo, na cidade de Portalegre – RN.	Tese de Doutorado, 2021.	Comunidade Quilombola. Professores de Educação Física.
9	Educação Física Cultural e africanidades: entre	Reis, R.	Compreender como as/os estudantes significam as	Dissertação de Mestrado, 2021.	Ensino Fundamental II. Educandos/as.

	decolonialidades , Exu e encruzilhadas.		práticas corporais de matriz afro-brasileira, quando tematizadas nas aulas de Educação Física, culturalmente orientadas, partindo-se do pressuposto de que tal teoria curricular se apresenta como alternativa contra-hegemônica, pois afirma as diferenças e se compromete com a formação de sujeitos solidários.		
10	Diversidade Cultural, descolonização e educação [física] antirracista.	Martins, B. R.	Discutir a ampliação dos temas usados na Educação Física e na escola, que focam, tradicionalmente , em referenciais europeus a serem trabalhados nas aulas	Artigo - 2021.	Estudo Bibliográfico.
11	Educação Física: corpos negros e insurgências epistêmicas.	Mattos, I. G; Monteiro, P. T.	Refletir sobre a construção de um currículo insurgente pautado no ensino das relações étnico-raciais, trazendo aos conteúdos da Educação Física os estudos afrorreferenciados e culturais.	Artigo - 2021.	Estudo Bibliográfico.
12	Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: a	Raimundo, A. C.; Terra, D. V.	Problematizar a história da cultura africana e as	Artigo - 2021.	Ensino Infantil. Educandos/as.

	história de Sophia.		representações estéticas negras.		
13	A construção da identidade histórico-cultural no espaço escolar: uma experiência de trabalho com a dança afro no ensino de educação física.	Serafim, L.	Investigar as relações entre a cultura afro-brasileira e os processos de construção de identidades considerando o ensino de Educação Física nos anos iniciais da Educação Básica.	Dissertação de Mestrado, 2020.	Ensino Fundamental I. Professores/as de Educação Física e Educandos/as.
14	A capoeira como conteúdo da Educação Física escolar: uma construção a partir da narrativa de formação de um capoeirista professor.	Silva, L. H. L.	Revelar através da história de vida temática de um capoeirista professor, a partir da sua formação e prática docente, elementos pedagógicos para uma proposta de inclusão deste conteúdo da Educação Física escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental.	Dissertação de Mestrado, 2020.	Estudo autobiográfico. Ensino Fundamental I. Professor de Educação Física e Capoeirista.
15	Proposta de ensino da capoeira nas aulas de Educação Física escolar com ênfase em jogos pedagógicos.	Tomé, T. C. S. P.	Identificar como os jogos pedagógicos de capoeira podem contribuir para a ampliação e a operacionalização do trato com esse conhecimento por meio da metodologia crítico superadora.	Dissertação de Mestrado, 2020.	Ensino Fundamental I. Educandos/as.
16	Capoeira para ouvir: práticas e oralidades, material de apoio didático	Mattge, K.	Investigar os princípios afro-brasileiros que fundamentam a capoeira na escola e produzir	Dissertação de Mestrado, 2020.	Ensino Fundamental. Mestres e Professores de Capoeira.

	ao ensino da ed. Física.		com estes, um audiobook.		
17	Viajando pela cultura africana e afro-brasileira: relações étnico-raciais na Educação Física.	Rocha, S. D. S.	Identificar e compreender os processos educativos decorrentes de uma intervenção com elementos culturais de matriz africana junto a estudantes de uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física.	Dissertação de Mestrado, 2020.	Ensino Fundamental I. Educandos/as.
18	A África pra gente.	Rocha, S. D. S.; Ugaya, A. S.	Identificar e compreender processos educativos decorrentes de uma intervenção com elementos culturais de matrizes africanas junto a estudantes de uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física.	Artigo - 2020.	Ensino Fundamental I. Educandos/as.
19	A cultura afro-brasileira e a dança na Educação Física escolar.	Santos, K. B; Bona, B. C; Torriglia, P. L.	Analisar a abordagem ou não da cultura afro-brasileira, por meio da dança nas aulas de Educação Física, pelos professores do Ensino Fundamental I das quatro escolas municipais de Santa Rosa do Sul –SC que atendem este nível de ensino.	Artigo - 2020.	Ensino Fundamental I. Educadores/as.

20	A cultura afro-brasileira e a educação física: um retrato da produção do conhecimento.	Lima, I. T. G; Brasileiro, L. T.	Analisar os artigos científicos, oriundos dos periódicos da área de Educação Física, que tematizam a Cultura Afro-Brasileira.	Artigo - 2020.	Revisão Sistemática da Literatura.
21	Cultura africana numa perspectiva interdisciplinar: Educação Física na cultura corporal de movimento.	Bravalheri, R. S.	Enfatizar a cultura negra para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar com alunos do Ensino Médio.	Artigo - 2020.	Aulas de Educação Física, História, Sociologia e Arte. Ensino Médio. Educandos/as.
22	Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física para além da capoeira.	Pomin, F; Café, L. S.	Promover a presença da Educação Física nas discussões sobre a ERER	Artigo - 2020.	Ensino Fundamental. Educadores/as.
23	Negro drama: Narrativas estudantis negras, Educação Física escolar e educação étnico-racial.	Gomes, I. V.	Investigar sentidos atribuídos por estudantes negras às aulas de Educação Física numa perspectiva de contribuição para a educação étnico-racial e evidenciar possibilidades de contribuições da Educação Física escolar para a educação das relações étnico raciais por meio de narrativas auto biográficas estudantis negras e docentes, apresentadas em formato de um livro de narrativas estudantis negras sobre a	Dissertação de Mestrado, 2019.	Estudo autobiográfico, Ensino Fundamental II. Professor/Pesquisador e Educandos/as.

			Educação Física escolar		
24	A prática da capoeira como componente da cultura Afro-brasileira no currículo dos anos iniciais do ensino Fundamental, na escola pública em ilha solteira/sp.	Souza, A. P.	Verificar junto aos professores/as e educandos/as, se como parte do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental a prática da capoeira agrega conhecimentos e valores culturais capazes de contribuir com o Ensino da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena.	Dissertação de Mestrado, 2018.	Anos iniciais do Ensino Fundamental. Professores/as de Educação Física, Polivalentes e Educandos/as.
25	A inserção dos conteúdos afro-brasileiros nas aulas de Educação Física escolar: limites e possibilidades na rede estadual de Pernambuco.	Lima, I. T. G.	Analisar a prática pedagógica de professores/as de Educação Física das escolas estaduais do Estado de Pernambuco à luz da Lei n. 10.639/2003.	Dissertação de Mestrado, 2018.	Ensino Fundamental II. Professores/as de Educação Física e Educandos.
26	Fazendo valer a lei 10.639/03: contribuições da disciplina de educação física para o ensino de história da África e da cultura afro brasileira.	Santos, V. C. M.	Discutir e apresentar as contribuições da disciplina de Educação Física para a implementação da lei 10.639/03.	Dissertação de Mestrado, 2018.	Pesquisa documental. Trabalhos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), da disciplina de Educação Física.
27	Corporeidade negra e educação: Práticas Interculturais e suas Representações.	Costa, N. M. S.	Investigar a corporeidade negra através de práticas educativas que utilizam vivências e experiências culturais de tradição afro-brasileira,	Dissertação de Mestrado, 2018.	Ensino Fundamental I. Educandos/as./

			vivenciadas na disciplina de Educação Física, no intuito de apontar novos olhares acerca da compreensão da corporeidade e da corporeidade negra, no âmbito educacional.		
28	Africanidade e afro-brasilidade em Educação Física escolar.	Crelier, C. M.; Silva, C. A. F.	Examinar as representações de professores e alunos de uma escola localizada no município do Rio de Janeiro sobre relações étnico-raciais e a aplicação da Lei 10.639/03 nas aulas de Educação Física escolar.	Artigo - 2018.	Ensino Fundamental II. Educandas e Educadores/as.
29	Possibilidades didático-metodológicas para o trato com a lei nº 10.639/03 no ensino da educação física: a importância da educação étnico-racial.	Moreira, A. J.; Silva, M. C. P.	Propiciar discussões para a compreensão de um país culturalmente plural e de uma escola historicamente influenciada por projetos e práticas etnocêntricas.	Artigo - 2018.	Estudo Bibliográfico.

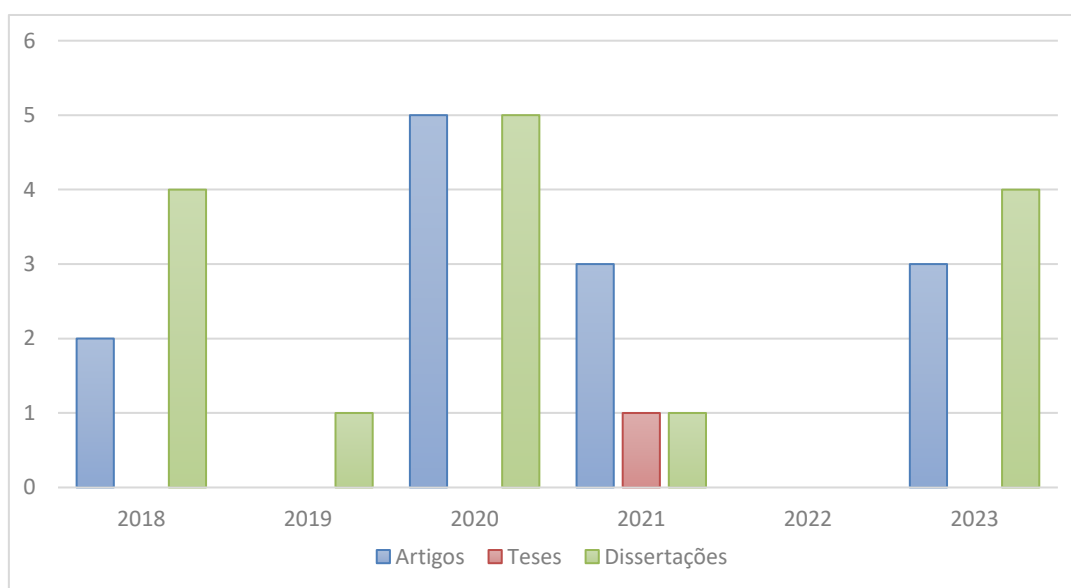
Fonte: Autor

2.1 Ano de publicação e natureza dos estudos.

Nesta pesquisa de revisão sistemática da literatura, fizemos a análise de 29 produções acadêmico-científica relacionadas com a temática africana e afro-brasileira na Educação Física escolar, na perspectiva da Educação das Relações Étnico Raciais, destes, 13 correspondem a artigos publicados em periódicos, 15 dissertações de mestrado (8 mestrado profissional e 7 mestrado acadêmico) e 1 tese de doutorado. Todos os trabalhos correspondem aos anos de 2018 até 2023.

Em 2018, primeiro ano que encontramos as produções referentes à temática, foram identificados 5 trabalhos, sendo 2 Artigos e 4 Dissertações de Mestrado (2 Profissional e 2 Acadêmico). Neste mesmo ano não houve a publicação de nenhuma Tese em acordo com o tema. No ano de 2019 não houve publicação de Artigos e Teses, apenas uma Dissertações de Mestrado (Acadêmico). Já em 2020 ocorreu uma melhora considerável nas publicações, foram 5 Artigos, 5 Dissertações de Mestrado (Profissional), porém, nenhuma Tese de Doutorado. Em 2021 foi apresentada uma queda nas publicações, foram 3 Artigos, 1 Tese de Doutorado (sendo a única identificada neste estudo) e 1 Dissertação de Mestrado (Acadêmico). No ano de 2022 não foram identificadas nenhuma produção acadêmico-científica. E por fim, no ano de 2023 houve um acréscimo nas Dissertações (4) (2 Acadêmico e 2 Profissional), e 3 Artigos. Neste mesmo ano não foi encontrada nenhuma Tese de Doutorado.

Gráfico 1 - Distribuição temporal de teses, dissertações e artigos publicados em periódicos.



Fonte: Autor

2.2 Objetivo (s) dos estudos

Durante a análise dos objetivos contidos nas produções acadêmico-científicas, pudemos identificar quais foram as maiores recorrências de trabalhos que envolvem a temática africana e afro-brasileira na Educação Física escolar. Com isso, criamos três categorias em acordo com os principais assuntos contidos nos estudos: *Sobre identidade, saberes e vivências Africanas e Afro-brasileiras; Corporeidade negra e racismo; Currículo, didática e ensino.*

A primeira categoria denominada *Sobre identidade, saberes e vivências Africanas e Afro-brasileiras* contempla os estudos que privilegiam as Culturas Africanas e Afro-brasileiras nas aulas de Educação Física, através de narrativas autobiográficas, vivências com a linguagem literária, oficina com bonecas Abayomi, jogos, brincadeiras e a danças como forma de discutir juntos aos educandos/as conhecimentos ancestrais sobre o continente, a cultura, os povos africanos e afro-brasileiros.

Os estudos em que foram identificadas tais perspectivas são as produções de: Santos (2020), que objetivou “[...] analisar a abordagem ou não da cultura afro-brasileira, por meio da dança nas aulas de Educação Física, pelos professores do Ensino Fundamental I das quatro escolas municipais de Santa Rosa do Sul - SC que atendem este nível de ensino” (p. 1); Em Serafim (2020), ao “[...] investigar as relações entre a cultura afro-brasileira e os processos de construção de identidades considerando o ensino de Educação Física nos anos iniciais da Educação Básica” (p. 9); Rocha e Ugaya (2020), que teve como objetivo “[...] identificar e compreender processos educativos decorrentes de uma intervenção com elementos culturais de matrizes africanas junto a estudantes de uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física” (p. 100); Raimundo e Terra (2021), ao “[...] Problematizar a história da cultura africana e as representações estéticas negras” (p. 1); Rocha (2020), que teve como objetivo “[...] identificar e compreender os processos educativos decorrentes de uma intervenção com elementos culturais de matriz africana junto a estudantes de uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física” (p. 11); Lima e Brasileiro (2020), que tiveram como enfoque “[...] analisar os artigos científicos, oriundos dos periódicos da área de Educação Física, que tematizem a Cultura Afro-Brasileira” (p. 1).

A produção de Reis (2021), que procurou:

[...] compreender como as/os estudantes significam as práticas corporais de matriz afro-brasileira, quando tematizadas nas aulas de Educação Física, culturalmente orientadas, partindo-se do pressuposto de que tal teoria curricular se apresenta como alternativa contra-hegemônica, pois afirma as diferenças e se compromete com a formação de sujeitos solidários (p. 8).

Os estudos de Castro (2023) que procurou “[...] compreender, com base nos saberes discentes, as relações com os saberes estabelecidas com a capoeira na Educação Física escolar” (p. 21); Rodrigues (2023) ao buscar “[...] identificar e analisar as possibilidades e os desafios para desenvolver uma proposta pedagógica que problematize e promova as africanidades nas aulas de Educação Física escolar” (p. 4); Pereira e Lemos (2023) ao “[...] apresentar uma

proposta de ensino para o desenvolvimento das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física, a fim de discutir junto com os/as educandos/as questões ligadas a cultura afro-brasileira e africana” (p. 2) e o estudo de Siqueira (2023) que procurou:

[...] contribuir para a formação discente fundamentada em saberes advindos das culturas de matriz Afro-Brasileira e Africana por meio das Danças; compreender como a literatura acadêmica tem abordado a Dança e a Educação para as Relações Étnico Raciais no campo da Educação Física escolar; e analisar a relevância do ensino das Danças de matrizes Afro-Brasileiras e Africanas como forma de valorização e reconhecimento das identidades (p. 11).

E por fim, Gomes (2019), que objetivou:

[...] investigar sentidos atribuídos por estudantes negras às aulas de Educação Física numa perspectiva de contribuição para a educação étnico-racial e evidenciar possibilidades de contribuições da Educação Física escolar para a educação das relações étnico raciais por meio de narrativas auto biográficas estudantis negras e docentes, apresentadas em formato de um livro de narrativas estudantis negras sobre a Educação Física escolar (p. 28).

Na categoria *Corporeidade negra e racismo*, foram reunidos os trabalhos com o enfoque nos saberes, nas linguagens e práticas dos corpos negros, no debate entorno dos espaços dos saberes negros, em vivências e experiências culturais de tradição afro-brasileira, no racismo presente nas escolas, além de críticas à Educação Física escolar eurocêntrica, de viés racista, que privilegia um corpo ideal branco.

Tais produções estiveram presentes em: Bezerra (2021), que procurou “[...] analisar os saberes, linguagens e práticas dos corpos negros inseridos dentro da realidade cultural das comunidades de remanescentes quilombolas do Sítio Pêga e Sítio Arrojado/Engenho Novo, na cidade de Portalegre - RN” (p. 8); Costa (2018) que buscou:

[...] investigar a corporeidade negra através de práticas educativas que utilizam vivências e experiências culturais de tradição afro-brasileira, vivenciadas na disciplina de Educação Física, no intuito de apontar novos olhares acerca da compreensão da corporeidade e da corporeidade negra, no âmbito educacional (p. 8).

Martins (2021) ao levantar críticas aos métodos eurocêtricos utilizados nas aulas de Educação Física escolar que “[...] negou e nega permanentemente o legado cultural/corporal negra e africana, indígena, entre outras que a população brasileira tem e que muitas vezes desconhece, e quiçá se reconhece ou valoriza” (p. 157) e Crelier e Silva (2018) que visou “[...]”

examinar as representações de professores e alunos de uma escola localizada no município do Rio de Janeiro sobre relações étnico-raciais e a aplicação da Lei 10.639/03 nas aulas de Educação Física escolar” (p. 1).

E por fim, a categoria *Currículo, didática e ensino* que reúne as produções acadêmico-científicas que investigam e propõem alternativas didático-metodológico para o trato da temática das Relações Étnico-Raciais nas aulas de Educação Física escolar, como também apresentam efetivas contribuições da disciplina para a implementação da lei 10.639/03, dentre elas, quatro trabalhos evidenciam a possibilidade de inserir a capoeira como proposta de ensino e discussão sobre o tema. Os estudos referidos constam em Silva (2020) [...] ao revelar através da história de vida temática de um capoeirista professor, a partir da sua formação e prática docente, elementos pedagógicos para uma proposta de inclusão deste conteúdo da Educação Física escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental” (p. 9). Souza (2018) que buscou [...] verificar junto aos professores/as e educandos/as, se como parte do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental a prática da capoeira agrega conhecimentos e valores culturais capazes de contribuir com o Ensino da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena (p. 10).

Já Mattge (2020) propôs “[...] investigar os princípios afro-brasileiros que fundamentam a capoeira na escola e produzir com estes, um *audiobook*” (p. 8). Bezerra (2021) teve como um dos objetivos específicos “[...] apontar possibilidades teórico-metodológicas para as práticas pedagógicas da Educação Física em atendimento aos princípios da educação étnico-racial” (p. 8); Martins (2021) objetivou “[...] discutir a ampliação dos temas usados na Educação Física e na escola, que focam, tradicionalmente, em referenciais europeus a serem trabalhados nas aulas” (p. 154); Lima (2018) buscou “[...] analisar a prática pedagógica de professores/as de Educação Física das escolas estaduais do Estado de Pernambuco à luz da Lei n. 10.639/2003” (p. 10); Bravalheri (2020) procurou “[...] enfatizar a cultura negra para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar com alunos do Ensino Médio” (p. 4); Matos e Monteiro (2021) trouxeram como proposta “[...] refletir sobre a construção de um currículo insurgente pautado no ensino das relações étnico-raciais, trazendo aos conteúdos da Educação Física os estudos afrorreferenciados e culturais” (p. 1); Pomin e Café (2020) em primeiro momento buscaram “[...] promover a presença da Educação Física nas discussões sobre a ERER” (p. 12), logo em uma outra fase, “[...] inventariar a ocorrência de ações educativas e práticas pedagógicas relacionadas à história e à cultura africana, negra e indígena no âmbito da Educação Física, no ensino fundamental da rede municipal de ensino de Curitiba” (p. 14); Santos (2018) buscou “[...] discutir e apresentar as contribuições da disciplina de Educação Física para a implementação da lei 10.639/03” (p. 10); Moreira e Silva (2018) procuraram “[...] propiciar

discussões para compreensão de um país culturalmente plural e de uma escola historicamente influenciada por projetos e práticas etnocêntricas” (p. 193); Tomé (2020) procurou desenvolver “[...] uma unidade didática com base em uma pesquisa-ação com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Goiânia, Goiás” (p. 9) e Santos *et al.* (2023) procuraram “[...] analisar de que forma a educação antirracista está presente nas aulas de Educação Física para representar positivamente o aluno negro na sala de aula” (p. 39).

E por fim, Rosa (2023) que teve como objetivo “[...] analisar uma proposta de ensino que tematiza as práticas corporais de origem africana e indígena no ensino fundamental em aulas de Educação Física” (p. 13), e Souza (2023) que objetivou “[...] elaborar a partir da criação da lei 10.639/03 e das lutas sociais brasileiras para esse reconhecimento, uma análise de como a cultura afro brasileira vem se introduzindo na BNCC em busca de uma criação de educação anti-racista no campo da Educação Física” (p. 1).

2.3 Contexto dos estudos e participantes

Sobre o contexto dos estudos, foram identificados sete de natureza bibliográfica, de Lima e Brasileiro (2020); Mattos e Monteiro (2019); Moreira e Silva (2018); Martins (2021); Souza (2023); Santos *et al.* (2023) e Pereira e Lemos (2023), dois estudos de natureza autobiográfica com Silva (2020) e Gomes (2019) e uma pesquisa documental, de Santos (2018). Dezenove estudos envolveram pesquisa de campo, dos quais dez foram realizados a partir de intervenções nas aulas de Educação Física, enquanto nove estudos recorreram à técnica de observação em campo. Como instrumentos de coleta de dados, majoritariamente nos estudos encontramos a utilização do diário de campo e entrevista semiestruturada, sendo eles: somente diário de campo - Bravalheri (2020), Raimundo e Terra, (2021), Costa (2018), Rosa (2023); diário de campo e entrevista semiestruturada - Mattge (2020), Serafim, (2020), Bezerra (2021); questionário e diário de campo - Rodrigues (2023). Depois tivemos estudos que recorreram ao uso de questionário - Lima (2018) Pomin e Café (2020), Souza (2018), Santos, Bona, Torriglia (2020), bem como, a combinação destes com outros tipos de instrumentos, como entrevistas semiestruturada e registros iconográficos - Tome (2020); entrevistas semiestruturada e grupo focal - Crelier e Silva (2018); diário de campo e registros iconográficos, de áudio e de vídeo - Reis (2021); diário de campo e questionário - Rocha e Ugaya (2020); diário de campo, questionário e registros produzidos pelos/as participantes - Rocha (2020); produções imagéticas, questionários, diários de campo e painéis em cartolina - Castro (2023); observações,

registros em diário de campo, filmagens, fotografias, produções imagéticas e narrativas das crianças - Siqueira (2023).

Quanto aos participantes, dez estudos englobaram somente os/as educandos/as como participantes (Tomé, 2020; Costa, 2018; Reis, 2021; Rocha, 2020; Rocha; Ugaya, 2020; Raimundo; Terra, 2021; Bravalheri, 2020; Castro, 2023; Siqueira, 2023; Rosa, 2023), quatro produções contemplaram apenas professores/as (Bezerra, 2021; Mattge, 2020; Santos, 2020; Pomin; Café, 2020) e seis trabalhos tiveram educandos/as e professores/as como participantes do estudo (Lima, 2018; Souza, 2018; Serafim, 2020; Gomes, 2019; Crelier; Silva, 2019; Rodrigues, 2023). É importante destacar que em uma das produções, além dos/as professores/as de Educação Física, também participaram os/as professores/as polivalentes (Souza, 2018) e em um estudo, participaram apenas educandas do gênero feminino (Crelier; Silva, 2019).

Com relação às etapas da educação básica, tivemos treze estudos realizados nos anos iniciais do ensino fundamental, Bezerra (2021), Silva (2020), Souza (2018), Serafim (2020), Tomé (2020), Costa (2018), Rocha (2020) Rocha e Ugaya (2020), Santos (2020), Castro (2023), Rodrigues (2023), Siqueira (2023) e Rosa (2023), cinco nos anos finais do ensino fundamental, Lima (2018), Gomes (2019), Reis (2021), Pomin e Café (2020) e Crelier e Silva (2019), um estudo realizado no Ensino Médio, Bravalheri (2020) e um estudo na educação infantil (Raimundo, 2021).

2.4 Principais conclusões dos estudos

Após a identificação das principais conclusões dos estudos, foi feito o agrupamento dos estudos e posteriormente a análise por categorias: *Valorização das epistemologias dos corpos negros; Por uma Educação Física decolonial, resistir para existir; Aquilombar para emancipar, estratégias para combater o racismo.*

A categoria denominada *Valorização das epistemologias dos corpos negros*, contempla os estudos de Costa (2018), Raimundo e Terra (2021) e Moreira e Silva (2018), que dão ênfase aos saberes produzidos pelas vivências pautadas na corporeidade das pessoas negras, assim como, à necessidade de compreender as diversas configurações da corporeidade brasileira na matriz cultural africana, como forma de ampliar as discussões sobre corpo, ancestralidade, cultura e educação. Raimundo e Terra (2021) enfatizam o compromisso da escola como um espaço de debate plural e, a importância em olhar para as crianças negras nos espaços escolares. Moreira e Silva (2021) fortalecem o compromisso em debater as questões raciais no âmbito escolar e, compreender a cultura corporal como criadora de sentidos, significados que podem

contribuir para a compreensão das várias configurações da corporeidade das pessoas negras e a ligação entre a cultura e ancestralidade. No mesmo sentido, Costa (2018) destaca que a corporeidade negra deve caminhar rumo a uma educação que possa compreender que os humanos não só compreendem com a inteligência, mas também com o seu corpo, que é sensível, e com a sua imaginação.

Na categoria *Por uma Educação Física decolonial, resistir para existir*, constam as produções em que abordam a importância do ensino da Educação Física escolar numa perspectiva crítica e decolonial, como forma de resistir ao predomínio eurocêntrico das aulas que pouco enfatizam as questões étnico-raciais e a emancipação e a valorização da existência das culturas afro-brasileiras e africanas.

Neste sentido, Lima (2018) defende que ao “[...] tematizar a Cultura Afro-Brasileira é necessário sua interlace como a contemporaneidade, sendo problematizada e contextualizada sob o prisma crítico para entender nossa atual realidade” (p. 168), ademais, “[...] a Educação e nela a Educação Física vem conseguindo espaço nesse seio de luta, como podemos ver o caso da Lei n. 10.639/2003 e outras tantas ações afirmativas” (p. 169). Em seu estudo, Souza (2023) percebe avanços no ensino da “[...] história africana, da cultura afro-brasileira, das lutas no Brasil e do negro na formação nacional na Base Nacional Comum Curricular” (p. 11), no entanto, “[...] apesar da inclusão da história africana e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, observa-se que ainda não está de toda forma explícito de grandes mudanças” (p. 11), sendo necessário manter a luta para que haja o reconhecimento da discussão sobre a temática das Culturas Africanas e Afro-brasileiras nos espaços de fala e de poder.

Devemos falar da cultura afro-brasileira além dos processos de sofrimento e da dor causadas à população negra por estas, é urgente mostrar que a cultura é rica de experiências e conhecimentos que não podem ser considerados inferiores, mas sim completamente úteis, e, por isso, conseguiram resistir durante tanto tempo em nossa sociedade, formando assim boa parte do patrimônio brasileiro (Souza, 2023, p. 11).

Neste sentido, Lima e Brasileiro (2020) destacam a importância de buscar reflexões sobre a diversidade presente no campo das culturas afro-brasileiras, exemplificando “[...] as danças e os jogos afro-brasileiros, as atividades lúdicas e de lazer de comunidades quilombolas, dentre outras presentes nas manifestações populares de nossa população de norte a sul” (p. 10). Do mesmo modo, Rodrigues (2023) enfatiza que “[...] muito mais do que a denúncia do racismo presente nos currículos, é preciso traçar rumos através de elaboração de propostas que desenvolvam a valorização das africanidades nas aulas de Educação Física escolar” (p. 106), e

ainda que sua pesquisa “[...] pôde mostrar que o trabalho pedagógico para o conhecimento, a vivência e a construção de percepções potencializadoras das africanidades é essencial para a escola possa também evidenciar a riqueza epistemológica e cultural africana e afro-brasileira” (p. 106).

Já Siqueira (2023) anuncia a necessidade de “[...] ampliar o repertório que oferecemos aos nossos alunos, intencionando oferecer conhecimentos capazes de (re)construir as narrativas sobre a cultura africana e Afro-Brasileira” (p. 163), pois segundo o mesmo autor:

[...] o trabalho com Danças Afro-Brasileiras é potente, pois nos permite trazer o conhecimento a respeito da religiosidade, da origem dos movimentos e gestos das Danças, das características culturais dos povos africanos, dos valores civilizatórios afro-brasileiros, da potência da espontaneidade, da sensibilidade, da expressividade, da ludicidade e da corporeidade, da musicalidade tão presentes nas culturas africanas e também em nosso cotidiano (p. 163).

No estudo de Serafim (2020), foi possível identificar “[...] elementos que caracterizam a identidade histórico-cultural nos espaços de dança afro, as narrativas apontam para o fato de que é importante manter viva a cultura africana” (p. 146), e que “[...] a discussão dessa temática no ambiente escolar colabora para afirmação da identidade histórico-cultural e conscientização do importante papel do negro na formação da sociedade brasileira” (p. 146). Tendo a capoeira como um patrimônio cultural imaterial do Brasil, Silva (2020) destaca a importância do ensino da luta/dança nas escolas, passando “[...] a ser um tema comum nas aulas, logo alguns preconceitos poderão ser vencidos, podendo assim, aumentar a demanda de alunos nas escolas de Capoeira e facilitar ainda mais sua inserção na escola de uma forma definitiva” (p. 110). No mesmo sentido, Tomé (2020) fortalece o compromisso em que “[...] a capoeira, como elemento da cultura corporal presente nas aulas de Educação Física no ambiente escolar, pode contribuir para a formação integral dos educandos” (p. 112), mesmo tendo sido forjada em um passado recente, pela discriminação e preconceitos a mesma autora afirma que “[...] aos poucos foi sendo reconhecida pela sociedade como uma manifestação significativa, capaz de contribuir com o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade social” (p. 112).

Ao criticar a posição colonial do sistema educacional Bezerra (2021) destaca que “[...] é preciso modificar essa realidade descolonizando os currículos, para que os saberes de outros corpos, como os negros, possam ser efetivados assegurando uma escola diversa e democrática” (p. 252-253), e afirma que:

[...] a Educação de uma forma geral, a Educação Física em suas particularidades deve também realizar investimentos na descolonização dos seus currículos e práticas pedagógicas, objetivando a acolher outras possibilidades de movimento que foram negadas historicamente a grupos minoritários, como os negros” (Bezerra, 2021, p. 253)

Já Castro (2023) enfatiza que “[...] a construção de um currículo descolonizado carece não apenas da presença de conteúdos relacionados às africanidades, mas de novos modos de pensar o fazer pedagógico e os próprios conteúdos” (p. 234) e ainda afirma que:

As concepções apresentadas sobre a capoeira fomentam mais uma vez a necessidade da presença do tema na Educação Física e nas escolas, extrapolando sua cogitação somente nos eventos do calendário escolar. Perceptível durante a elaboração do estudo, a falta de direcionamento curricular (BNCC) quanto à presença da cultura dos povos africanos na cultura brasileira, seus valores e traços culturais tão presentes em cada um são invisibilizados à medida em que o fator “social” é deixado de lado (p. 235).

Neste sentido, como resultado final de seu estudo, em que buscou dar ênfase às experiências dos/as estudantes e docentes que contribuíram com a sua pesquisa, que resultou em um livro, Gomes (2019), destaca que esta obra “[...] busca trazer diferentes possibilidades de leitura e ressignificação de práticas docentes para professores e professoras de educação física no que tange à educação das relações étnico-raciais” (p. 90), lançando possibilidades para refletir e ressignificar as vivências propostas pelos/as docentes em busca de uma educação decolonial e antirracista.

Na mesma lógica, ao falar sobre as danças de matrizes afro-brasileiras no contexto escolar, Reis (2021) destaca “[...] a necessidade de privilegiar os saberes enunciados pelas/os estudantes, bem como o que têm a dizer sobre as práticas corporais, reforçando sua condição das possibilidades enquanto produtores de conhecimentos dignos de tratamento pedagógico” (p. 158) e, afirma que “[...] as significações das/os estudantes, produzidas no transcorrer da tematização, forjam um assentamento nos processos de ressignificação do ser, suas invenções de territorialidades, saberes e identidades” (p. 159), posição essa pautada em epistemologias suleadoras, que buscam superar os saberes impostos pela colonialidade, a fim de reconhecer outras formas de pensar e estar no mundo.

À vista disso, ao criticar a relação entre os estudos sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras e o cristianismo na educação, em especial nas aulas de Educação Física, Martins (2021) destaca que “[...] ao negar essas culturas, negamos esses corpos. E vice versa. Ademais, qualquer iniciativa pedagógica com essa temática pode ser considerada uma ação afirmativa,

uma ‘política pedagógica afirmativa’” (p. 162). Martins (2021), ainda destaca a perseguição que profissionais engajados com o ensino da cultura africana nas escolas veem sofrendo, onde culturas e cosmovisões são negadas, e afirma a necessidade de “[...] uma laicidade profunda e garantida, que impeça que o cristianismo institucionalizado praticante do racismo cultural e religioso exerça seu poder sobre a escola” (p. 163), para que corpos e culturas não sejam mais alvos de discriminação. Assim, a Educação Física tem um potencial para problematizar a discussão, buscando resistir às opressões para que pessoas existam.

Já Rosa (2023) conclui que seu estudo 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” (p. 182), além do mais, ela contribuiu para a “[...] ampliação dos saberes dos/as estudantes, enriquecendo o olhar de toda a turma sobre as práticas corporais tematizadas” (p. 185). O mesmo autor afirma também que o estudo tem o potencial de “[...] acelerar a mudança de mentalidade de muitos educadores/as ao convencerem-se da busca por novos rumos no que concerne às suas atuações docentes” (Rosa, 2023, p. 185).

E por fim, a categoria *Aquilombar para emancipar, estratégias para combater o racismo*, é composta pelos trabalhos que anunciam a importância da formação continuada e propostas de ensino insurgentes dos/as docentes de Educação Física, como forma de Aquilombar para lutar contra o racismo presente nas escolas, assim como nas aulas da disciplina referida. É evidenciado também a importância das instituições escolares na luta contra as diversas formas de discriminação nas unidades de ensino.

Percebendo a importância de uma formação continuada para as/os professoras/es Santos, Bona, Torriglia (2020) destacam que “[...] há, em parte, a abordagem da cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I” (p. 17), mas como ações desconectas ao longo das aulas. Os autores ainda destacam que “[...] pouco compreendem sobre o conteúdo dança ou cultura afro-brasileira, mesmo afirmando que tiveram experiência com este conteúdo na graduação ou no campo de trabalho” (p. 17-18), porém reconhecem a possibilidade de ensinar a cultura afro-brasileira através da dança nas aulas de Educação Física.

Do mesmo modo, no estudo de Rodrigues (2023), as professoras participantes do grupo focal reconhecem que:

[...] o trabalho com a temática nas aulas de Educação Física escolar é perpassado por dificuldades, visto que as culturas de matrizes africanas e afro-brasileiras, assim como seus conhecimentos e valores, frequentemente são estereotipadas e marcadas negativamente por docentes, gestão escolar, pais e

estudantes. [...] ambas as professoras participantes relataram possuir pouco estudo a cerca desses saberes para o desenvolvimento das africanidades, tanto na graduação quanto na formação continuada. Diante do exposto, verifica-se a necessidade de formação específica para que os encaminhamentos pedagógicos possam de fato evidenciar as africanidades e uma educação comprometida com uma crítica social (p. 105).

No estudo de Santos (2018), ela destaca que “[...] há uma preocupação de parte do corpo docente que atua na disciplina de Educação Física com a inserção da História e Cultura africana e afro-brasileira na escola – o que é muito salutar” (p. 98). Com os estudos foi possível afirmar que o racismo está presente dentro da escola, e Santos (2018) sugere que “[...] a escola, enquanto totalidade, reconheça [...] e trabalhe em sintonia para desconstruir a visão de mundo racista e preconceituoso que ainda povoa muitos de nossos lares” (p. 98).

Na conclusão de seu estudo, Rocha (2020) afirma que:

[...] existe uma considerável fragilidade quanto ao desenvolvimento de conteúdos dessas culturas, devido à falta de formação inicial e continuada, e de espaços de diálogos entre os/as profissionais no que concerne à Educação para as Relações Étnico-Raciais (p. 58).

Rocha (2020) enfatiza que, o material didático que resultou de seu estudo permite “[...] que o/a educador/a e os/as estudantes embarquem no universo da cultura africana e compreendam suas contribuições para a sociedade brasileira, construindo um modo de ver essa cultura sem preconceitos e estereótipos” (p. 58).

Neste sentido, Rocha e Ugaya (2020) destacam que “[...] o planejamento pedagógico, desenvolvido possibilitou, certamente, a mudança de percepções e ideias sobre as culturas de matrizes africanas, bem como, a ampliação de conhecimentos” (p. 110), e afirmam que “[...] percorrer esses caminhos permitiu a ampliação do nosso entendimento sobre as culturas de matrizes africanas e a imensa e intensa contribuição que elas ofertaram para a formação das culturas afro-brasileiras” (p. 110).

No que diz respeito à capoeira, através das falas dos/as professores/as, Pomin e Café (2020) destacam a “[...] perspectiva de superação de estereótipos de inferioridade e valorização da diversidade étnico-racial, por meio de trabalho crítico, fazendo um esclarecimento da influência da cultura e na modificação de conceitos ‘povo escravizado/povo lutador’” (p. 20). É enfatizado o desejo de incluir as relações étnico-raciais como temática nas aulas de Educação Física para que este fazer possa se estender para toda a comunidade escolar, de acordo com os autores, “[...] Será essa uma oportunidade para os professores se reinventarem, conscientes de seu papel atuante e modificador” (p. 20).

No mesmo sentido, ao enaltecer o empenho e coragem da Secretaria da Educação, responsável pela escola em que realizou a sua pesquisa, em incluir a capoeira como disciplina no sistema de ensino do município, Souza (2018) torce “[...] para que essa vivência da cultura afro-brasileira - disciplina de capoeira - possa contaminar e sensibilizar outros sistemas de ensino” (p. 167), e para que “[...] dada sua eficácia na construção de comportamentos e atitudes antirracistas, baseado no espírito das Leis 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 e essência das demais políticas de promoção da igualdade étnico-racial e uma cultura de paz” (p. 167), sejam enaltecidos o respeito e a tolerância às diferenças.

Já Mattge (2020) evidencia que “[...] entender os princípios presentes nas manifestações culturais afro-indígenas brasileiras é dar possibilidade de reconhecimento a diversas vozes que estão por muito aquietadas” (p. 150). Com o avanço dos estudos sobre a temática, Mattge (2020) aproxima os campos da educação e acadêmico com a essência afro-brasileira que está presente na cultura e nos costumes do povo brasileiro, que é representado no estudo pela prática da capoeira, oferecendo “[...] uma ferramenta tecnológica de aprendizagem. Abre espaço para falas, prepara ouvidos, sensibiliza o corpo, se coloca à disposição do diálogo entre escola e a cultura tradicional” (p. 150), demonstrando assim a intencionalidade de ampliar a compreensão desses princípios na educação.

No estudo de Santos *et al.* (2023), as/os autoras/es anunciam a necessidade da “[...] elaboração de projetos interdisciplinares e multidisciplinares para, em conjunto, discutir a visão etnocêntrica e da colonialidade que nega e esquece a história e cultura africana” (p. 55), destacam ainda que “[...] as aulas de Educação Física devem ter como objetivo a valorização da cultura africana e da identidade negra no ambiente escolar para a construção de uma educação antirracista” (p. 55).

Em consonância, na conclusão de Bravalheri (2020), foi possível identificar que “[...] a aprendizagem interdisciplinar gera mais interesse” (p. 19) e que, alguns aspectos da cultura têm grande relevância, como “[...] a cultura africana e afro-brasileira que está presente no currículo de diferentes componentes curriculares, são mais valorizados quando trabalhados de forma prática, através de projetos” (p. 19). As vivências corporais propostas no projeto, experimentadas por intermédio dos movimentos de construção das coreografias, possibilitaram que os/as educandos/as alcançassem os aspectos sobre a cultura corporal do movimento, sendo este o objetivo esperado em relação à Educação Física. O mesmo autor afirma que após os educandos terem vivenciado e aprendido sobre a cultura negra, eles/as se tornaram pessoas mais conscientes sobre a importância da cultura negra em nossa história e “[...] pode-se perceber

também que as atividades desenvolvidas proporcionaram vivências inesquecíveis e que contribuíram para a formação de um cidadão mais responsável e consciente” (p. 19).

Os autores Pereira e Lemos (2023) concluem que “[...] as aulas de Educação Física escolar podem contribuir positivamente para o fortalecimento da identidade negra em jovens e crianças negras, por meio de projetos e propostas de ensino que abordem a temática das relações étnico-raciais” (p. 16). Para os autores, através das reflexões propostas nas vivências é possível alcançar o reconhecimento/representatividade merecida pelas pessoas negras nas aulas de Educação Física, pois consideram que “[...] o projeto de ensino proposto tem o potencial de fortalecer e enraizar conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira e africana” (p. 16), ademais, “[...] isso pode auxiliar os/as docentes no trabalho com a temática em suas aulas, a fim de construir saberes sobre o continente africano, as lutas dos povos negros e o respeito e valorização de suas culturas em nosso país” (p. 16).

Ao destacarem que as ascendências étnicas, juntos às ações discriminatórias existem e se transformam, Mattos e Monteiro (2019) afirmam que “[...] ao longo do tempo, são criadas novas formas de segregar e discriminar, exigindo reinvenções dos corpos negros” (p. 6), sendo necessário que se discuta também alguns preconceitos e estereótipos que pairam pela sociedade, como “[...] o negro possui, de forma inerente, uma ginga ao jogar e ao dançar; o corpo negro é mais resistente fisicamente; e o corpo negro é mais expressivo e/ou ideal para atividades braçais” (p. 6). Assim, eles finalizam o estudo propondo um currículo insurgente, destacando as epistemes que surgem das inter-relações entre os estudos culturais e africanos, assim como, as pedagogias interdisciplinares e interculturais.

Com isso, Mattos e Monteiro (2019) destacam que:

Ser descolonial é apostar em novas formas de se fazer política e se identificar como parte, reconhecendo que podemos, juntos, fazer emergir uma nova conjuntura social e de disposição ao enfrentamento às opressões, para alcançar “espaços anteriormente inabitados” às populações que estão à margem da sociedade (p. 7).

Por último, ao denunciarem o racismo presente tanto na sociedade, quanto nos espaços escolares em especial, Crelier e Silva (2019) sinalizam que “[...] não há que denunciar mais nada, a denúncia faz parte de outra época. A sociedade tem consciência deste problema, mas é uma consciência que tenta se ocultar nas aparências” (p. 1317). Os autores também destacam a necessidade de ampliar os espaços de reflexões sobre a temática, e que as legislações têm um papel fundamental para promover mudanças, mas que é necessário “encarnar” tal atitude, ou

seja, “[...] internalizar as legislações não é suficiente, precisamos vivenciá-las, fazer uso delas, colocá-las em prática. São as ações práticas que importam” (p. 1317).

A partir da análise da produção acadêmico-científica, quanto aos objetivos dos estudos foi possível identificar a incidência de três temas, a saber: identidade, saberes e vivências Africanas e Afro-brasileiras; Corporeidade negra e racismo; Currículo, didática e ensino.

No que diz respeito ao contexto dos estudos, identificamos quatro de natureza bibliográfica, dois de natureza autobiográfica, uma pesquisa documental e quinze que envolveram pesquisa de campo, sendo seis realizados a partir de intervenções nas aulas de Educação Física, enquanto que nove estudos recorreram à técnica de observação em campo. Destacamos que uma produção foi realizada em diálogo com uma comunidade Quilombola e outra contemplou a integração dos conhecimentos com outros componentes curriculares, como: História, Sociologia e Arte.

Com relação às etapas da educação básica, tivemos um estudo realizado na educação infantil, oito estudos nos anos iniciais do ensino fundamental, três nos anos finais do ensino fundamental e um estudo realizado no Ensino Médio. Quanto aos participantes, sete estudos englobaram somente educandos/as, quatro contemplaram apenas professores/as e seis estudos abrangeram educandos/as e professores/as.

Consideramos que a análise do conjunto da produção acadêmico-científica, permitiu identificar que os estudos que abordam as Culturas Africanas e Afro-brasileiras nas aulas de Educação Física, contemplaram os três níveis da Educação Básica com maior incidência de trabalhos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tal dado indicou que a educação infantil e ensino médio requerem maior investimento na produção científica nesta temática de estudos com as crianças e os jovens no contexto escolar. Outro dado que chamou a atenção foi o número reduzido de pesquisas em escolas localizadas em comunidades quilombolas, sendo necessário estreitar os vínculos com os saberes tradicionais africanos e afro-brasileiros lançando luzes sobre os conhecimentos em suas comunidades originárias.

Na sequência deste panorama da produção acadêmico científica sobre a temática das Culturas Africanas e Afro-brasileiras, apresentamos no próximo capítulo as Motricidades do Sul, anunciando a potência dos jogos e das brincadeiras.

CAPÍTULO III - MOTRICIDADES DO SUL: A POTÊNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS

A Educação como ato de descolonização chama os/as oprimidos/as para um profundo mergulho em si mesmos, evidenciando as nossas ambivalências, fraturas, fraquezas e forças; entende que a cura não significa um apagamento da dor, mas um cuidado que dá outras dimensões aos vazios que existem em nós (Rufino, 2021). Consiste também em:

[...] processo de luta e libertação da dominação de modos de existir, conceber e praticar o mundo [...] como uma contínua batalha do colonizado em firmar sua presença no tempo/espço, fazendo com que as vibrações desse ato mobilizem deslocamentos na ordem vigente. A Descolonização não é milagre, nem uma mudança de posições, é uma transgressão do que é imposto, uma ação tática que contraria as dimensões de poder desse projeto e inscrevi outras possibilidades de mundo via alargamento das experiências (Rufino, 2021, p. 54).

Para Fanon (1961), a descolonização afeta o ser, ao ponto de modificá-lo fundamentalmente. Ela transforma os espectadores que se encontram esmagados pela ausência de espírito, em atores privilegiados; funda um ritmo peculiar, criado por novos homens e mulheres, uma nova linguagem e humanidade. A descolonização é, assim, a criação de novas pessoas, homens e mulheres.

Partindo dessa perspectiva, o pedagógico e decolonial ganham a sua fundamentação e significação política, social, cultural e existencial com forte atuação enraizada na própria vida e na memória coletiva mantida pelos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas como parte da sua (re) existência e Ser (Walsh, 2013).

É preciso partir da memória coletiva para compreender o processo de resistência e a negação das tradições africanas e afro-brasileiras no Brasil. Tais memórias se encontram fora dos registros, as quais escritores/as negros/as buscam visibilizar em seus textos literários. A literatura negra, como destacam Santos e Seidel (2020), é um projeto literário com diferentes traços de representações, discursos e narrativas.

Há na literatura negra um chamado à memória diaspórica, contendo fragmentos de memórias ancestrais que buscam recompô-las. É por intermédio das tradições muito bem elaboradas pelos afrodescendentes, com o intuito de preservar a alma dos costumes africanos, que a literatura afro reinventa a memória dos povos negros. É na literatura negra que se encontra a memória ancestral, quando esta se volta ao passado para compreender melhor o presente (Santos; Seidel, 2020).

[...] A memória coletiva carrega as memórias dos antepassados andrôgenos, homens e mulheres, líderes, sábios, guias que, com seus ensinamentos, palavras e ações, deram direção à necessidade pedagógica da existência digna, complementar e relacional dos seres vivos e mortos, humanos e outros com e como parte da Mãe Terra. A memória coletiva, nesse sentido, é o que articula a continuidade de uma aposta decolonial, que pode ser entendida como esse viver de luz e liberdade em meio às trevas (Walsh, 2013, p. 26).

É por meio da memória coletiva que se constrói um espaço em que o pedagógico e o decolonial se entrecruzam em sua própria prática, sendo um modo de reafirmar o que nos é ensinado nas tradições e ancestralidades (Walsh, 2013).

Para Hampaté Bá (2010), qualquer tentativa de adentrar na história e no espírito dos povos africanos somente será válida se apoiar-se na herança da diversidade de conhecimentos, que são compartilhados de boca a ouvidos, pacientemente, ao longo dos séculos, de mestres a discípulos, mantendo-se viva, presente na memória de grandes guardiães, constituindo assim a memória viva da África.

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial (Hampaté Bá, 2010, p. 169).

Para os povos africanos, a tradição oral é um modo de resistência ao processo colonial e existência para manter viva as memórias e os saberes ancestrais. Na educação das relações étnico-raciais, a oralidade necessita estar viva e presente como forma de dar continuidade na construção de novos conhecimentos pelo compartilhamento dos saberes ancestrais. Para tanto, é necessário que existam pedagogias perturbadoras e transgressoras que abram caminhos para a leitura crítica do mundo, que contribuam para a reinvenção da sociedade, e que fortaleçam a desordem da descolonização, a fim de construir uma nova humanidade (Walsh, 2013).

As pedagogias assim concebidas não são exteriores às realidades, subjetividades e histórias vividas de povos, mas parte integrante das suas lutas e perseveranças ou persistências, das suas lutas de consciencialização, afirmação e desalienação, e das suas lutas face à negação da sua humanidade de ser e tornar-se humano (Walsh, 2013, p. 31).

Nessa direção, esta pesquisa se ancora em uma pedagogia decolonial, mediante intervenção pautada na prática social dos jogos e das brincadeiras das Culturas Africanas e Afro-brasileiras, que, em conjunto com os/as educandos/as, busca ressignificar os conhecimentos de tradição ancestral africana na escola, cuja permanência e constante ressignificação se constituem rompimento e resistência à visão eurocêntrica dominante. Com essa pedagogia há possibilidades de “[...] ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, ouvir e conhecer de outra forma, pedagogias direcionadas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e tentativa decolonial” (Walsh, 2013, p. 28).

Ao inserirmos como conteúdo das aulas de Educação Física os jogos e as brincadeiras das tradições africanas e afro-brasileiras, tematizamos a ancestralidade, uma vez que os:

[...] costumes e legados, nesse caso, danças, músicas, comidas, roupas, jeito de cultivar o sagrado, formas de aprendizagem e brincadeiras daqueles ancestrais trazidos forçadamente da África, que resistiram e se ressignificaram na diáspora. Portanto, a ancestralidade, nesse contexto, se dá a partir da cultura africana que herdamos do processo diaspórico: legados, memórias, fazeres e saberes específicos desse povo (Carmo; Cordeiro, 2021, p. 76).

A herança ancestral, como afirma Carmo e Cordeiro (2021), está em tudo que é vivo em nós e em nossa natureza. E desse processo de viver e aprender com a nossa ancestralidade, que nos colocamos como um só. Nem o cruel massacre da liberdade e a violência imposta aos corpos foram capazes de apagar o grande legado deixado pelos povos ancestrais, que até hoje guardam e preservam a sua memória pela oralidade, já que “[...] a ancestralidade é a força daqueles que pisaram nesse chão e de tudo que faz parte da sua história e sua cultura. E, nesse processo de saudar e viver a ancestralidade, nos tornamos resistência” (Carmo; Cordeiro, 2021, p. 77).

Dentre as heranças que trazemos de nossos ancestrais estão as brincadeiras, compreendidas como um fator social por Brougère (1998), tendo em vista que o “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social que, como outras, necessita de aprendizagem” (p. 104). Desde o nascimento as crianças são inseridas em um contexto social e seus comportamentos são tomados por essas relações inevitáveis (Brougère, 2001).

Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não

é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. (Brougère, 2001, p. 97).

Para Carmo e Cordeiro (2021, p. 79), ao brincar “[...] a criança elabora suas vivências e experiências, em meio a um emaranhado de práticas, expressões, valores, histórias, ritmos, ritos, cantigas, contos, fazeres e vivências que estão interligados à cultura afro-brasileira”. É na brincadeira que se encontra o principal ofício dos curumins (meninos) e das cunhatãs (meninas), eles/as “[...] descem das estrelas para plantar a brincadeira cá onde estamos, as crianças dão continuidade a esse plantio. No dia em que a brincadeira imperar, os curumins poderão tirar uma folga e as estrelas serão vistas mesmo sendo dia” (Rufino, 2021 p. 69). A brincadeira faz parte do Ser criança, ela surge como uma força de exploração de linguagens e de inventividades, a criança, quando quer inventar e explorar o mundo, ela brinca (Rufino, 2021).

Por que brincar? A brincadeira invoca um reposicionamento do ser via corpo, memória, afeto, comunidade, partilha e inacabamento de si. Brincar não é apenas algo reduzido a uma determinada experiência, mas uma libertação da regulação submetida a esses aspectos que compõe o seu ato. Para um mundo que investe na dominação a alteração das formas de se usar o corpo, invocar a memória, sentir o afeto, viver a comunidade e tecer a partilha, a brincadeira como expressão da liberdade do ser é um ato de descolonização (Rufino, 2021, p. 70).

Os jogos estão entre os grandes patrimônios deixados pelos/as nossos/as ancestrais, fenômeno que, como destacam os autores africanos Prista, Tembe e Edmundo (1992), é universal e indivisível, ocorrendo na vida cotidiana. Os autores explicam que jogar não é apenas uma atividade de relaxamento ou prazer, mas também se trata de uma manifestação cultural tão antiga quanto à humanidade.

De acordo com Maranhão (2009), para os/as africanos/as, os jogos sempre estiveram ligados à vida social, da mesma forma que a religião, as artes e outras manifestações culturais da humanidade, pois o indivíduo vive em comunidades onde vivencia/ensina/aprende dentro de uma unicidade. O jogo, portanto, nas epistemologias africanas, mostra-se como um fenômeno integrado com a vida, em que as brincadeiras, brinquedos, cantigas e danças fazem parte de um todo.

Para Gonçalves Junior *et al.* (2021) a palavra jogo tem diversos sentidos, podendo significar brincar, jogar, lançar, projetar, tocar ou representar. Em complemento, Huizinga (2012) explica que:

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; [...] mesmo em suas formas mais simples, [...] o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física e biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. (p. 3-4).

Existem muitas interpretações relacionadas ao jogo, enquanto algumas definições buscam as origens e fundamentos, outras se debruçavam em compreender o que é o jogo em si e as suas representações para quem o joga (Gonçalves-Junior *et al.*, 2021). Huizinga (2012) define o jogo como uma:

[...] atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (p. 16, grifo do autor).

Já Buytendijk (1977) apresenta o jogo com fundamentação no referencial fenomenológico, pois compreende que ele está ligado à vida corrente, e que:

[...] é necessário para um conhecimento da essência do jogo humano ter sempre em vista a importância fundamental dos conceitos “corps sujet” (subjetividade corporal) e “corps connaissant” (corpo como consciência). Todo jogo humano é de algum modo relacionado com o fundamento irracional e obscuro dos nossos instintos e paixões, capacidades, disposições, condições e estados de ânimo, e com o também inteiramente inexplicável elemento criador em cada atividade. (p. 66, grifo do autor).

A herança ancestral está presente também nas manifestações lúdicas das Culturas Africanas e Afro-brasileiras, com a música e a dança:

[...] sendo uma interdependente da outra; o que não faltam são os motivos: fertilidade, nascimento, plantio ou colheita, saúde, felicidade, doença e até a morte. A dança originou -se na África como parte essencial da vida nas aldeias; ela interrompe a monotonia e a estrutura do tempo. A dança pode acentuar a unidade entre os membros de um grupo social, sendo possível a participação de homens, mulheres e crianças (Guerra, 2009, p. 1).

O Congado, ao se relacionar com as danças de matrizes africanas, possibilita que haja “[...] experiências do brincar, da ludicidade, como os brincantes dos reisados. Danças, mitos e

ritos que, permeadas pelo sentimento de alegria e respeito, ativam nossa memória ancestral” (Mesquita, 2016, p. 96). Essas danças partem:

[...] de um corpo presente, singular e coletivo. Uma dança que nos provoque a descolonização dos olhares e dos pensamentos, que subverta as ordens preconcebidas do que seja arte e dança. Que vá para além das formas corporais produzidas pela dança clássica europeia. Onde a arte não seja simplesmente uma experiência do arrebatamento virtuoso ou uma experiência de distanciamento de quem a presencia, mas que dialogue com os instantes emergentes, confrontados e atualizados na contemporaneidade (Mesquita, 2016, p. 99).

Ao desenvolver os jogos e as brincadeiras das Culturas Africanas e Afro-brasileiras, pelas Motricidades do Sul, nas aulas de Educação Física, temos um ensino, sob o ponto de vista de uma pedagogia decolonial, baseado em uma Educação das Relações Étnico-Raciais a partir de vivências que possibilitarão que sejam levados adiante como um eco ancestral. Além disso, segundo Miranda (2016, p. 16), os “[...] processos decoloniais podem ser oportunidades de constituição de espaços dialógicos nas relações do cotidiano, nas práticas educativas, na concepção de políticas públicas”.

Contudo, as pedagogias decoloniais, como bem destaca Walsh (2013, p.63-64):

[...] se constroem de diferentes formas dentro das próprias lutas, como uma necessidade de apoiar criticamente e compreender o que é enfrentado, o que deve ser resistido, levantar-se e agir, com que diferentes visões e horizontes, e com que práticas e insurgências propositais de intervenção, construção, criação e libertação.

Portanto, as pedagogias insurgentes pela prática social dos jogos e das brincadeiras das Culturas Africanas e Afro-brasileiras necessitam ser desenvolvidas como “[...] ferramentas pedagógicas que dão presença à persistência, à insistência e à sobrevivência do decolonial, ao mesmo tempo que o constroem, representam e promovem pedagogicamente” (Walsh, 2013, p. 36).

3.1 Motricidades do Sul como prática da liberdade na Educação Física escolar

As culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas ao longo do período colonial tiveram os seus valores ignorados pelo sistema econômico e político no exercício do poder, sendo consideradas como insignificantes por quem as explorou. Esses grupos marginalizados

sobreviveram em silêncio a partir de suas próprias formas modernas de resistência (Dussel, 2016).

A emancipação e o reconhecimento da alteridade e das motricidades dos/as esfarrapados/as da terra anunciam uma riqueza cultural dos grupos étnicos do Sul metafórico, os/as negros e os/as indígenas. Dussel (2016) faz referência a esses grupos como algo que renasce de forma lenta, como “[...] as chamas de carvão enterrados em um mar de cinzas centenárias do colonialismo” (p. 62). Dessa forma, essa exterioridade está em constante evolução, é uma “identidade” (que é própria) dos/as marginais aquilombados/as.

Reafirmando o compromisso de educar para valorizar, reconhecer e/ou reconhecer-se como sujeito transformador mediante a sua cultura, sua exterioridade, surge um compromisso radical. Nesse sentido, Dussel (2016) questiona: “[...] como negar o desprezo a si mesmo/a, como um caminho de autodescobrimento de seu próprio valor?” (p. 64). Fortalecer projetos de educação decolonial e antirracista nas escolas é fundamental para desconstruir pensamentos racistas enraizados em uma sociedade com referências didáticas majoritariamente de pessoas brancas europeias.

Contudo, a exterioridade está longe de ser menos, pois está presente em todos os lugares. Ela é “[...] de uma tradição distinta da tradição moderna. Sua afirmação é novidade, desafio e inclusão do melhor da própria modernidade” (Dussel, 2016, p. 70), portanto, sempre é mais.

A formação humana é um processo permanente que acompanha as sociedades no decorrer da história, bem como ocorre nas mais diversas experiências em que os seres humanos participam, em diferentes contextos da vida. Ela está em grupos sociais ditos como desqualificados, postos à margem da sociedade, do sistema-mundo, e que “[...] por vezes há o senso comum de que em suas práticas nada se aprende ou que se aprendem apenas habilidades e valores tidos como negativos” (Oliveira *et al.*, 2014a, p. 36).

No contexto das relações humanas, em que há o compromisso com a libertação de todos/as protagonistas do processo de aprendizagem, a educação consiste na luta pela humanização, “[...] pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens e das mulheres como pessoas, como ‘seres para si’” (Freire, 1987, p. 16). Como educadores/as, assumimos o compromisso na luta por uma educação para a libertação.

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens e das mulheres, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (Freire, 1987, p. 14, grifos nossos).

A luta pela libertação e humanização, segundo Freire (2014), seja nos espaços escolares ou não escolares, só fará sentido quando os/as oprimidos/as, ao resgatarem e recriarem as suas humanidades, não se colocarem como aqueles/as que os/as oprimiram, não se tornando opressores/as, mas sim restauradores/as da humanidade de ambas partes. Nesse processo, os/as oprimidos/as têm uma tarefa humanista e histórica: “[...] libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, este poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos” (Freire, 1987, p. 16-17).

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito (Freire, 1987, p. 18).

A liberdade é, nessa esteira, uma condição essencial no processo de busca em que os seres em construção estamos inscritos, a exemplo, o povo latino-americano, o qual, em tempos, vem buscando libertar-se da condição em que foram colocados pelos europeus. Com isso, movimentos surgiram para que esses grupos e pessoas, assim como os seus saberes e costumes, sejam considerados como fruto e fonte de sua própria filosofia e cosmologia.

A Teologia da libertação, a Pedagogia do oprimido, a Filosofia da libertação, o Pensamento negro e o Pensamento descolonial, entre outros que surgiram da reflexão e da práxis das próprias comunidades da região, mostram, por um lado, que a América Latina não é somente o lugar objeto do conhecimento, é também o espaço em que se produzem teorias; por outro lado, constituem exemplo do potencial do pensamento latino-americano e permitem considerar a pertinência e necessidade de “olhar” deste outro lado (Araújo-Oliveira, 2014, p. 50).

Na formação humana podemos evidenciar os saberes que ao longo do tempo foram colocados na exterioridade do sistema-mundo e considerá-los como integrantes do processo de construção do conhecimento em nossa trajetória profissional e acadêmica, partindo do lugar da vítima, adotando, como destaca Araújo-Oliveira (2014):

[...] uma atitude fenomenológica do momento em que ela permite que ‘tomemos como próprios os ‘olhos’ do povo oprimido, a partir ‘dos de baixo’, captando os olhares, entendimentos, sentires, demandas e lutas das alteridades, isto é, daqueles grupos oprimidos, vitimados, das pessoas e comunidades que sofrem os efeitos de terem sido colocadas à margem, porém que conduzem e organizam sua vida. Ainda, sem perder o contexto cultural,

social, político em que elas são produzidas e na que esses processos acontecem (p. 55).

Portanto, na alteridade se vê a possibilidade de colocarmos o Outro como protagonista de sua própria história, fora da totalidade imposta pelo opressor. É, então, de acordo com Dussel (2000), “[...] reconhecer responsabilmente a vítima como sujeito autônomo em sua corporalidade sofredora, como outro que o sistema subverte o ‘mal’ e possibilita como futuro o processo de libertação” (p. 377-378). Na mesma lógica, Fiori (1991) acrescenta que:

[...] o ser do homem só é verdadeiramente pessoa enquanto dono do seu destino, enquanto capaz de consciente e livre autodeterminação. Não se trata, apenas, de escolher; trata-se de dominar-se e realizar-se - não só de liberdade inicial, mas liberdade de autonomia (p. 237).

Para tanto, o diálogo entre os povos e as culturas deve ser compreendido como parte da própria natureza histórica dos seres humanos, um comportamento essencial, uma vez que a partir disso as pessoas se transformam em seres críticos e comunicativos.

[...] o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. Outra coisa: na medida em que [...] nos comunicamos uns com os outros [...] nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de *saber que sabemos*, que é algo mais do que só saber [...] sabemos que sabemos, e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (Freire; Shor, 1986, p. 65-66, grifos do autor).

Para Cristine Takuá, teórica decolonial, ativista e professora indígena brasileira da etnia Maxacali, ao se referir à Grécia Antiga, comenta que o “[...] fazer escola, a própria escola em si era uma relação com o prazer, com o ócio, com o encontro, com o diálogo. Então, Epicuro e outros gregos se encontravam no jardim para dialogar, pensar sobre a vida, sobre muitas coisas que regem nosso caminhar” (Takuá, 2020, p.1). A educadora destaca que a essência intersubjetiva dos seres humanos é pautada nas relações em que ninguém tem ação absoluta sobre a palavra anunciada. Segundo Fiori (2014b), “[...] os dialogantes ‘admiram’ um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existência e busca perfazer-se” (p. 75).

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca

reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito (Fiori, 2014, p. 22).

Como pessoa, docente e pesquisador, preciso estar aberto ao diálogo com todas as pessoas que me rodeia, na construção de saberes mediante a dialogicidade, da intersubjetividade que resulta na construção de uma sociedade mais justa, que respeite e valorize os saberes populares, indígenas, quilombolas, do idoso, da comunidade LGBTQIAPN+ e dos movimentos sociais.

A ampliação de conhecimentos sobre a temática das relações étnico-raciais tem o potencial de fazer-nos refletir, de maneira crítica, sobre a sociedade em que vivemos, o momento político, os discursos que resultam em violações dos direitos humanos, a negação, marginalização e desumanização dos povos negros no Brasil e em todo o mundo. Para Freire (2014), é pelos estudos e lutas sociais que a violência instaurada (opressora de uma parcela significativa da população pela sua etnia), cedo ou tarde, será percebida e os/as responsáveis, por considerá-los/as menos homens, mulheres, negros/as e indígenas, serão denunciados/as. Essa denúncia servirá não para nos tornarmos quem nos marginaliza, mas para que os/as opressores/as se conscientizem sobre nossa história, a fim de também libertá-los/as do preconceito inculcado em suas consciências.

A educação das relações étnico-raciais, em seu conjunto de princípios, diretrizes e metodologias, intenciona restaurar a humanidade das pessoas que um dia os/as opressores/as fizeram desacreditar de sua própria humanidade, retratando-os/as como seres sem alma. No processo emancipatório é fundamental devolver o orgulho de sua cor, da história do seu povo, como seres protagonistas da sua própria trajetória. Nessa perspectiva, as diretrizes para uma educação das relações étnico-raciais buscam:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p. 16).

A Pedagogia do oprimido, como um método de conscientização, é forjada com os esfarrapados das beiradas do mundo, povos que lutam constantemente para recuperarem aquilo que lhes foi retirado. Essa pedagogia, daqueles/as que estão em condição de oprimidos/as e

opressores/as, dá-nos a visão pedagógica como ferramenta para a libertação e a política contida na luta daqueles/as que se encontram em condição de opressão, numa busca pela libertação. Ela “[...] é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação” (Fiori, 2014a, p. 11).

A dominação, que historicamente colocou povos e culturas nas exterioridades do mundo, aos poucos vem recuperando a sua condição enquanto povo que luta, existe e resiste como prática libertadora, a qual “[...] só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (Fiori, 2014, p. 11).

Na busca pela libertação são essenciais práticas educativas que propiciem a construção do conhecimento com todos/as aqueles/as que fazem parte do processo de comunhão libertadora, em contraposição à ótica da educação bancária, de um ensino vertical, em que um/a (educador/a) exerce o poder sobre o/a outro/a (educando/a), posto que “[...] na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando a sua ingenuidade e não a sua criticidade satisfaz aos interesses dos opressores” (Freire, 2014, p. 83). Para os que oprimem, importante não é a transformação do mundo, o seu “desnudamento”, mas a sua acomodação.

Como anúncio de uma educação problematizadora, propomos investigar os processos educativos decorrentes de uma intervenção alicerçada nas Culturas Africanas e Afro-brasileiras, na perspectiva de uma pedagogia decolonial nas aulas de Educação Física. Esse tipo de abordagem tem por finalidade promover uma educação para a libertação, um processo de construção de conhecimentos no qual educandos/as e educadores/as, em comunhão, eduquem-se em constante mediação com o mundo que fazem parte, pois, como destaca Freire (2014, p. 101), “[...] na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade”.

Tal proposta, desse modo, contrapõe-se com uma pedagogia que, ao restringir as pessoas de serem mais, de se reconhecerem, de reescreverem a sua própria história, como pessoas dignas de direitos fundamentais, instaura uma situação de violência, já que “[...] ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical” (Freire, 2014, p. 105).

Por isso, a necessidade de uma educação problematizadora que promova reflexões e ações libertadoras, comprometidas com as pessoas pretas, indígenas e todos os grupos sofrendores das mesmas mazelas, vítimas de várias violências e opressões, que a todo momento, durante muito tempo, são convidadas a perguntar “por que”, por exemplo, não ter condições de

frequentar uma escola de qualidade, ou até mesmo não ser acolhidos/as e representados/as nas instituições de ensino?.

O método de Freire é baseado na cultura popular, na conscientização junto ao povo oprimido sobre a condição em que eles/as se encontram, podendo situar opressões sofridas por pessoas negras, quilombolas e indígenas. Estudos na linha da educação das relações étnico-raciais possibilitam que, por intermédio de ações pedagógicas, as pessoas – homens e mulheres que ao longo da história sofreram e ainda sofrem com o racismo, a xenofobia e crimes desumanos contra a sua etnia e cultura – emancipem-se pelo conhecimento.

Ao adotar uma abordagem de educação decolonial, na qual a pedagogia se faz política, como política pública de representatividade, buscamos aprender a conscientizar-nos. Nesse processo político-pedagógico de conscientização, a libertação se torna uma realidade para as pessoas que estão em lados opostos, como aponta Fiori (2014) ao explicar que “[...] a pedagogia do oprimido é, pois, liberadora de ambos, do oprimido e do opressor” (p. 12).

Ao longo da nossa trajetória, em prol da luta coletiva pela libertação, é preciso enfrentar, ouvir e desvelar o mundo, estando junto ao povo que sofre, mas que também resiste, tendo em vista que o/a verdadeiro/a radical “[...] não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar” (Freire, 2014, p. 37).

Esse processo de luta se torna possível e coerente quando aqueles/as em situação de oprimidos/as, ao resgatarem e recriarem a sua humanidade perdida ao longo da história, não se colocam como aqueles/as que os oprimiram, nem opressores daqueles/as que os/as feriram, mas como recuperadores/as de vidas humanas. Freire (2014) reitera que “[...] aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores” (p. 41).

Em uma sociedade racista, a libertação de oprimidos/as e opressores/as do processo desumanizador se faz necessário para que se restaure a dignidade humana daqueles/as que mais sofrem com o fato doloroso. A educação, em especial para as relações étnico-raciais, é pensada como Suleadora de propostas de ensino, numa ótica decolonial, que sejam desenvolvidas no chão das escolas. Melhor do que ninguém, os/as oprimidos/as sentem a necessidade de libertar-se das mazelas provocadas pelo processo colonial, sendo essa luta um ato de amor, em que Freire (2014) enfatiza: “[...] o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida” (p. 43). Essa pedagogia deve ser trabalhada com todos/as, homens, mulheres, indígenas, quilombolas, com o povo. Afinal, ela se propõe a resgatar a humanidade das pessoas, provocar a reflexão daqueles/as

oprimidos/as sobre o engajamento para a sua libertação. Esta é, portanto, a minha esperança “[...] mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta” (Freire, 2011, p. 14-15).

Esperançar é um verbo que educadores/as como eu necessitam diariamente na prática educativa. Esperançar por dias melhores, para que possamos ter a capacidade de rever as ideias das quais acreditamos, pois “[...] a esperança é necessidade ontológica; a desesperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica” (Freire, 2011, p. 14).

É preciso que a esperança se faça presente diariamente no esperançar crítico, nas lutas e ideais para uma movimentação melhor do mundo, “[...] enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura que vira, assim espera vã” (Freire, 2011, p. 15).

Carregamos as marcas de lutas, das utopias e esperanças, somos um corpo cheio de inspirações e saberes. O meu retorno à escola em que estudei, agora como um professor/pesquisador negro, foi reviver de outra forma o que já vivi como educando. É o mesmo espaço físico, porém eu já não era mais o mesmo, mas as minhas memórias estavam muito vivas no momento em que estive desenvolvendo as vivências com os jogos e as brincadeiras das culturas africanas com as crianças e jovens, que um dia poderão ser um Eu, de formas diferentes, inspirados/as pelo meu esperançar, que na ação atenta me fez chegar até aqui, um pesquisador.

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco (Freire, 2011, p. 45).

Dessa maneira, o contexto onde me inseri está repleto de memórias afetivas e culturas distintas que merecem o meu respeito. Nele, compreendi que já não era mais aquele que vivenciei e que a realidade daquelas pessoas era outra. Foi muito importante estar aberto para conhecer esse novo mundo, saber sobre as pessoas e aprender junto a elas, visto que:

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que *conhece*,

ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador *vai depositando* nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (Freire, 2011, p. 65, grifos do autor).

Enfim, ninguém sabe tudo e muito menos nega tudo, estamos em um processo constante de aprender e desaprender algo. Não há conhecimento melhor, nem maior que o outro, mas saberes oriundos de experiências diferentes de vida. Diante disso, anunciamos no próximo capítulo o percurso metodológico da pesquisa, o contexto da instituição escolar em que houve a investigação, os procedimentos de inserção/intervenção na unidade escolar e o material didático resultante dos nossos encontros.

CAPÍTULO IV - PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo baseia-se nos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, a fim de compreender os processos educativos que emergiram de uma proposta didática centrada em jogos e brincadeiras sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras desenvolvidas nas aulas do componente curricular Educação Física em uma escola municipal do interior do estado de São Paulo.

Em acordo com Moura (2014), a pesquisa qualitativa possibilita uma discussão de cunho teórico-metodológico próprio das Ciências Humanas, abrangendo aspectos inerentes ao conhecimento da vida humana, como a linguagem e as interações sociais.

Isso significa dizer que a denominação qualitativa define-se por adentrar o mundo dos significados das ações e das relações humanas, que não são passíveis de formatar em números e equações, mas que se revestem de critérios de observação e análise, por meio das quais é possível desvendar seus sentidos e suas significações (Moura, 2014, p.99).

Machado (1994) explica ainda que o essencial ato de pesquisa acerca da investigação realizada é apurado na perspectiva de compreender o que foi vivido, além de transcender os dados empíricos obtidos. Em suas palavras: “para que o fenômeno se mostre, não basta vivê-lo, pois, na imersão, a amplitude de visão se restringe. A compreensão exige transcender esta perspectiva e espreitar as diferentes possibilidades através da visão e do sentir do outro” (Machado, 1994, p.35).

Machado (1994) destaca também que compreender é um modo de adquirir conhecimento, diferente da explicação, na medida em que compreender é apropriar-se do/a Objeto/Pessoas na totalidade de sua intenção, na peculiaridade específica de sua existência, enquanto que “[...] explicar é tomá-lo na sua relação causal” (p. 36).

Nesse sentido, esta pesquisa buscou compreender os processos educativos emergentes pela prática social dos jogos e das brincadeiras das Culturas Africanas e Afro-brasileiras na Educação Física escolar, já que esses processos não se dão em uma relação de causa e efeito, mas em um contexto repleto de significações a serem desvelados e entendidos a partir dos seus sujeitos, uma vez que “[...] nas práticas sociais promove-se formação para a vida na sociedade por meio dos processos educativos que estas desencadeiam; assim tem sido em todas as sociedades ao longo da história humana” (Oliveira *et al.*, 2014a, p. 35).

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, realizamos pesquisa bibliográfica acerca das temáticas “educação das relações étnico-raciais na Educação Física”, “manifestações

lúdicas”, “história e Culturas Africanas e Afro-brasileiras”, ademais de pesquisa de campo, a qual envolveu inserção em uma escola da Rede Municipal de Ensino localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

4.1 Contexto da instituição escolar investigada

A pesquisa de campo envolveu inserção em uma escola da Rede Municipal de Ensino localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Segundo dados do IBGE (2022), a cidade conta com 16.818 habitantes e, conforme Plano Gestor (2024)⁴ elaborado pela gestão da instituição escolar em que realizamos a pesquisa, o município possui economia predominantemente voltada para a agricultura, como o café, cana-de-açúcar, batata e cebola, e em menor escala também se baseia no comércio e no turismo.

A escola foi fundada na década de 1910, sendo uma escola estadual até o final da década de 1990, quando foi municipalizada. Está localizada na região central do município, onde 80% dos/as educandos/as que frequentam a unidade escolar vivem na zona urbana e 20% na zona rural (Plano Gestor, 2024).

A unidade escolar oferta os anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, funcionando das 7h10 às 14h10. A unidade possui 15 salas de aula, a saber: 3 para os 6º anos; 5 para os 7º anos; 3 para os 8º anos; 3 para os 9º anos e 1 destinada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no período da tarde. Atende aproximadamente 400 (quatrocentos) educandos/as em tempo integral (Plano Gestor, 2024).

O quadro técnico administrativo da escola, em consonância com o Plano Gestor (2024), é composto por 1 Diretora; 1 Professora coordenadora; 1 Professora mediadora; 1 Psicopedagoga; 1 Técnico desportivo; 2 inspetoras de educandos/as; 5 Agentes de apoio operacional I e uma agente de apoio operacional na cozinha (readaptada) inspetora; 1 Agente Especial de educação (monitor de informática) e 1 Agente de apoio administrativo II.

Já o quadro docente referente ao ano de 2024 possui educadores/as que atuam do 6º a 9º anos no Ciclo II do Ensino Fundamental, constando 2 professores/as de Geografia; 4 professoras/es de Matemática; 3 professores/as de Educação Física; 3 professores/as de História; 5 professoras/as de Língua Portuguesa; 2 professoras de Arte; 3 professoras/es de Ciências; 1 professor de Inglês; 1 professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 1 professora de Alfabetização e Reforço (Plano Gestor, 2024).

⁴ Seguindo os preceitos éticos da pesquisa, mantendo o sigilo/anonimato, tal referência não indicará o nome da cidade e da instituição escolar.

Ao analisar o Plano Gestor (2024) da instituição na seção “Projetos da pasta específicos”, constatamos dois projetos que tratam da temática de relações étnico-raciais. O primeiro, denominado “*Diversidade cultural*”, tem como objetivo:

Conhecer mais sobre as diversas culturas presentes no Brasil, por meio de: Pesquisas sobre as danças, música, comida, religião, e tantas outras coisas que foram trazidas de outros povos para o Brasil. Compartilhar o conhecimento obtido por meio de apresentações realizadas pelos alunos. Elaborar cartazes com conteúdo verbal e não-verbal sobre culturas como: africana, portuguesa, árabe, japonesa, etc. Realizar uma apresentação da dança capoeira, a qual foi criada pelos escravos africanos como uma arte marcial para combater os senhores de engenho, mas hoje perdeu seu aspecto violento, e é uma importante parte da cultura africana muito presente no Brasil (PPP⁵, 2024, p. 30).

Quanto ao segundo projeto, denominado “*Diversidade étnico racial*”, a finalidade é:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da CIDADANIA; Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; Estimular o respeito e a valorização da diversidade étnico- racial (PPP, 2024, p. 36).

No PPP (2024) da escola, na seção “Projetos Curriculares e Atividades de Enriquecimento Cultural”, tem o projeto “*Práticas antirracistas: culturas afro-brasileira e indígena*”, o qual está sendo desenvolvido no decorrer do ano letivo de 2024 para os/as educandos/as do 6º a 9ºanos. O projeto, consoante à Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), parte do contexto histórico e social da escola, cuja motivação para seu desenvolvimento foi a intenção de implementar vivências pautadas na valorização das Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas como mecanismo de combate ao racismo (PPP, 2024). É princípio do projeto apresentar o contexto histórico-cultural desses grupos étnicos, assim como ações de:

[...] Debater sobre as questões culturais que formam a sociedade brasileira; Desenvolver atividades educativas que promovam a valorização das culturas afro-brasileiras e indígena, contribuindo para práticas antirracistas; Sensibilizar os alunos para a importância da diversidade e respeito às diferenças; Conhecer e valorizar a história e as contribuições das culturas afro-

⁵ Seguindo os preceitos éticos da pesquisa, mantendo o sigilo/anonimato, tal referência não indicará o nome da cidade e da instituição escolar.

brasileiras e indígena; Fomentar a expressão artística e o protagonismo dos alunos na promoção da igualdade (PPP, 2024, p. 31).

4.2 Procedimentos de inserção/intervenção

A partir da pesquisa de campo houve a realização de observação e intervenção por um período de 9 semanas em aulas regulares do componente curricular Educação Física de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, a qual é composta por 29 educandos/as, dos/as quais 23 tiveram sua participação na pesquisa autorizada pelos pais, mães ou responsáveis, compondo o grupo de participantes do estudo (quadro 2).

Quadro 2: Perfil dos/das educandos/as participantes

Nome Fictício	Idade	Identificação de Gênero	Identificação Racial
Leôncio	11 anos	Menino	Parda
Lufly	12 anos	Menino	Parda
Raif	11 anos	Menino	Parda
Rercoku	11 anos	Menino	Branca
Cassio do Paraguai	11 anos	Menino	Parda
Steik.exe	11 anos	Menino	Branca
Yuri Alberto	11 anos	Menino	Branca
Ventilador Ribeiro	11 anos	Menino	Branca
Kevellyn	11 anos	Menina	Branca
Killye	11 anos	Menina	Parda
Hope Michelson	11 anos	Menina	Branca
Sonic	11 anos	Menino	Branca
Debora	11 anos	Menina	Branca
Malio	11 anos	Menina	Parda
Kyara Lopes	11 anos	Menina	Branca
Junira	11 anos	Menino	Preferiu não se identificar
Lucas Vera	11 anos	Menino	Preferiu não se identificar
Miguel	12 anos	Menino	Preferiu não se identificar
James Rodriguez	11 anos	Menino	Branca
Aurora Lopes	11 anos	Menina	Branca
Goku	11 anos	Menino	Parda
Lucas Moura	11 anos	Menino	Branca
Pão de Batata	Não mencionou	Menino	Parda

Fonte: Autor

A decisão por realizar a pesquisa nessa etapa da educação básica foi balizada pela análise da produção acadêmico-científica, apresentada no capítulo 2 desta dissertação, que sinalizou a ênfase de trabalhos com a temática da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental, com maior incidência em relação aos anos finais. Esse

dado converge com o apontado no mapeamento realizado pelo Instituto Alana e o Instituto Géledes no ano de 2023 que contou com 21% de todos os municípios do país, indicando que a inserção da Lei para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira pelas Secretarias Municipais de Educação no ensino fundamental II é consideravelmente menor em comparação ao ensino fundamental I, pois, enquanto 86% das Secretarias indicaram ter a Lei inserida no ensino fundamental I, apenas 66% indicaram estar inserida no ensino fundamental II (Benedito; Carneiro; Portella, 2023).

A proposta didática intitulada “Travessia África Brasil: saberes em jogo na Educação Física escolar”, detalhada na seção a seguir, resultou de um planejamento de 7 encontros realizados no período da intervenção pelo pesquisador em aulas regulares do componente curricular Educação Física, nas quais participaram os/as educandos/as com o acompanhamento do/a professor/a responsável pela respectiva turma. A pesquisa, em diálogos com a direção da instituição escolar, foi autorizada e formalizada por meio de documentos específicos assinados, como a “Carta de Apresentação” (Apêndice A) e a “Carta de Autorização” (Apêndice B).

Os pais ou responsáveis pelos/as educandos/as participantes foram solicitados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (Apêndice C) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem (Apêndice E), totalizando 23 autorizações. Os/as educandos também assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (Apêndice D). Com a autorização foi possível realizar as entrevistas e rodas de conversas com uso de gravações de áudio, bem como registro das observações em notas de campo e uso de imagem.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética com o parecer consubstanciado nº 6.113.872 (Anexo I). Em acordo com os preceitos éticos exigidos, a instituição escolar investigada e os/as participantes tiveram sua identificação nominal preservada e seus nomes mantidos em sigilo, sendo substituídos por nomes fictícios escolhidos por eles/as. Ainda tendo em vista os preceitos éticos, foi realizada a devolutiva para a comunidade escolar em reunião das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), previamente agendada com a direção da instituição; também aos/as educandos/as participantes da pesquisa em uma aula regular, ocasião que foi apresentada a proposta didática da intervenção realizada e os resultados preliminares da pesquisa, os quais foram aprovados pela banca examinadora no exame de qualificação.

4.2.1 Travessia África Brasil: saberes em jogo na Educação Física escolar

Inspirados na perspectiva da denúncia/anúncio de Paulo Freire, neste tópico anunciamos as possibilidades didático-pedagógicas construídas no processo de intervenção desta pesquisa,

as quais buscaram dar centralidade e valorização aos conhecimentos históricos e culturais do continente africano e de seus povos nas aulas do componente curricular Educação Física na escola por meio de jogos e brincadeiras.

Pautado nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, buscamos oferecer um ensino que responda à demanda da população afrodescendente, como política de reparação, de reconhecimento e valorização da identidade, história e das Culturas Africanas e Afro-brasileiras a fim de promover o combate ao racismo e discriminação que afeta principalmente as pessoas pretas (Brasil, 2004). Dito de outra forma, propostas pedagógicas que trabalhem o:

[...] combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (Brasil, 2004, p. 16).

Em meio à Travessia epistemológica, no processo de reflexão-ação-reflexão crítica sobre a prática pedagógica (Freire, 2013), emerge o jogo Travessia. Ele consiste em um jogo de tabuleiro que tem como objetivo a cooperação e a construção de saberes ancestrais sobre o continente africano. Na Travessia, todos/as aprendem em comunhão, caminhando e compartilhando saberes. Por isso, no jogo não consideramos vencedores/as aqueles/as que chegam primeiro no final, pois baseamo-nos na filosofia Ubuntu.

O movimento ubu-ntu é o constante e eterno inter-relacionamento entre o Ser e o Ser humano, sendo que não há a existência de um sem o outro. Ou seja, o Ser não existiria se não se manifestasse no Ser humano. Por outro lado, não haveria o Ser humano sem a manifestação do Ser generalizado (Sant'Ana, 2015, p. 11).

No jogo Travessia todos/as caminham juntos/as em direção aos conhecimentos que surgem pelo caminho acerca das culturas africanas. O nome Travessia faz referência a dois momentos presentes na história dos povos africanos e afro-brasileiros: o primeiro é sobre os nossos antepassados que foram:

[...] assujeitados pelo perverso e violento sistema escravocrata, tornando-se estrangeiros, coisificados, os africanos que sobreviveram às desumanas condições da Travessia marítima transcontinental foram destituídos de sua humanidade, desvestidos de seus sistemas simbólicos, menosprezados pelos ocidentais e revestidos por um olhar alheio, o do europeu. (Martins, 1997, p. 24).

O segundo momento faz referência aos saberes presentes em nossos corpos, na herança africana que carregamos conosco, pelo chão que pisamos ao logo de nossa Travessia pessoal, cheios de potências e sentires, em conexão com o sagrado e com a memória vivida. Corpos revestidos por intuições acessadas pelo contato com a ancestralidade (Martz, 2021).

O jogo Travessia possibilita reconectar-nos com a nossa ancestralidade. Martz (2021) explica que este momento nos direciona ao reencontro com os fragmentos de nossa história, cultura e com o continente em que viviam os nossos antepassados. É necessário buscar na diáspora a nossa história pessoal e coletiva, através dos corpos, dos saberes, das epistemologias, filosofias, cosmovisões e da pluralidade africana e afro-brasileira.

O jogo Travessia e as brincadeiras africanas e afro-brasileiras estão organizadas em um material didático resultante dos nossos sete encontros durante a pesquisa junto aos/às educandos/as de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo nas aulas do componente curricular Educação Física. O referido documento está intitulado como *Travessia África Brasil: saberes em jogo na Educação Física escolar*. A seguir, apresentamos a proposta didática detalhada das atividades que vivenciamos no decorrer da nossa Travessia pelos saberes sobre África e Brasil.



ENCONTRO I

Tema: Primeiros passos da Travessia: conhecendo a turma.

Objetivo: Possibilitar interação social e estreitar vínculos com os/as educandos/as.

Conteúdo: Brincadeiras de expressão corporal e de sociabilização.

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

Local: Quadra poliesportiva.

Desenvolvimento:

A primeira brincadeira realizada os educandos/as brincam com gestos previamente combinados com um comando a partir dos números de 1 a 3, ou seja, ao chamar “um”, todos/as teriam que realizar o gesto de olhar para trás e dizer “Oi?”. No comando “dois”, teriam que dizer “Ah...” realizando o gesto de estender os braços para trás. Já no comando “três” teriam que realizar o movimento como se estivesse pegando algo no chão e dizer “É meu!”.

A segunda brincadeira nomeada “escultor/a e escultura” é realizada da seguinte forma: os/as educandos/as formam duplas, espalhados/as em lugares diferentes, dentro do perímetro da quadra. Uma pessoa de cada dupla se desloca até uma determinada linha, enquanto que a outra pessoa que fica espalhada pela quadra fecha os olhos, deixando o corpo relaxado com os braços para baixo. Os/as educandos/as que se dirigiram para a linha assumem o papel de “escultor/a” escolhendo um/a colega para modelar (como se fosse uma escultura), porém essa pessoa não pode ser a sua dupla, para isso é necessário silêncio, pois a pessoa a ser modelada não pode saber quem está modelando-a. Após os educandos/as “escultores/as” terminarem de modelar o seu colega, eles/as terão que se dirigir para outro lugar e ficar na mesma posição da escultura que acabou de modelar. Em seguida aqueles/as que foram modelados/as abrem os olhos e procuram o/a colega escultor/a. Após a primeira rodada, as duplas trocam de função na brincadeira, ou seja, o/a educando/a que foi escultura passa a ser o/a escultor/a, assim como quem foi o/a escultor/a passa a ser escultura.

Instrumento de avaliação: observação e roda de conversa.

Recursos didáticos: não houve.



ENCONTRO 2

Tema: Entre Travessias, cordéis e brincadeiras.

Objetivo: Conhecer a relação entre a África e o Brasil; Saber a respeito das culturas da África do Sul e da República Democrática do Congo e conhecer duas brincadeiras originárias dos respectivos países.

Conteúdos: Contação de história “Cordel África”; Brincadeira Mamba da África do Sul e Kameshi Ne Mpuku da República Democrática do Congo.

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

Local: Pátio da escola.

Desenvolvimento:

Inicialmente todos/as se reúnem em uma roda, neste momento é feita a contação de história a partir do livro “Cordel África” recitando o cordel de abertura que retrata aspectos do continente africano, seus idiomas, territórios, suas histórias, as culturas, os impérios, as religiões e a relação com o Brasil.

Em seguida, inicia-se a brincadeira Mamba, originária da África do Sul. No livro “Ndule Ndule: assim brincam as crianças africanas” (Barbosa, 2011), o personagem que representa uma criança sul-africana chamada Mokone nos ensina que inicialmente é feito um grande círculo no pátio ou quadra. Um/a participante deve ser escolhido/a para ser a Mamba (serpente). Os/as demais participantes devem fugir da Mamba. Todos/as participantes devem estar dentro de um grande círculo desenhado no chão. Quando a Mamba conseguir pegar um dos fujões, este segura na mão daquele/a que representa a cobra e passa a ser parte da cauda. A perseguição continua até todos participantes formarem uma longa cauda.

A próxima brincadeira vivenciada do livro se chama “Kameshi Ne Mpuku”, da República Democrática do Congo (Barbosa, 2011) e Nisha de dez anos ensina que os/as participantes precisam formar um círculo e ficam de mãos dadas. Dois participantes são escolhidos/as para serem os/as personagens “Gato” e “Rato”. O/a educando/a que representa o “o gato” fica do lado de fora da roda. Já quem representa “o rato” se posiciona, no meio do círculo. A brincadeira inicia com o gato tentando tocar o rato, que, por sua vez, tenta fugir correndo ao redor do círculo ou passando por baixo dos braços dos/as colegas, entrando e saindo da roda. Quando o rato é pego, finaliza a rodada e outros/as educandos/as são escolhidos/as para serem o gato e rato.

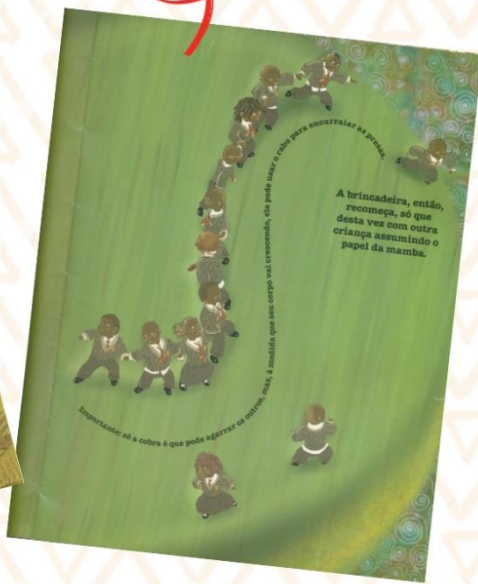
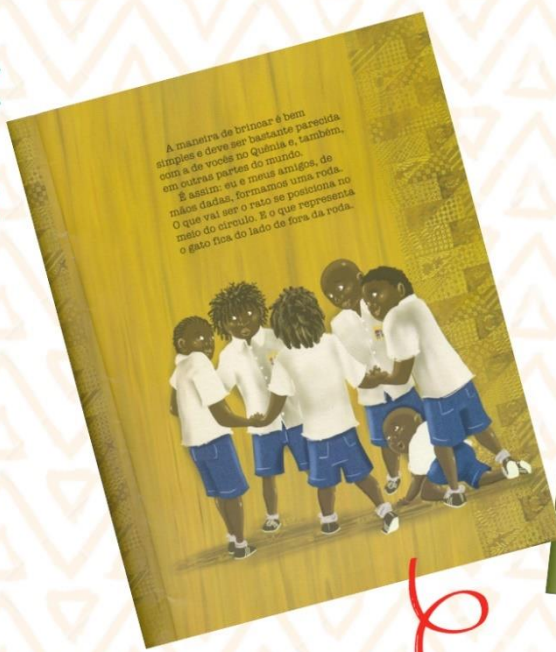
Instrumento de avaliação: Observação e roda de conversa.

Recursos Didáticos:

OBEID, C. Cordel África. São Paulo: Moderna, 2014.

BARBOSA, R. A. Ndule ndule: assim brincam as crianças africanas. São Paulo: Melhoramentos, 2011.





ENCONTRO 3

Tema: Travessia entre contos e histórias de Mandela.

Objetivo: Conhecer o legado de resistência pacífica de Nelson Mandela contra o regime de segregação racial imposto na África do Sul, e também conhecer as características geográficas e populacionais de Senegal.

Conteúdos: Conto “Vento do Mar” do livro “Contos africanos”; livro “Mandela”; Brincadeira “Ryembalay” do Senegal.

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

Local: Quadra poliesportiva.

Desenvolvimento:

Iniciamos com apresentação do livro Mandela (Maltese, 2019) e contação de história sobre trajetória de vida de Nelson Mandela, traçando relações com a África do Sul, país de origem da brincadeira “Mamba” vivenciada na aula anterior.

Na sequência apresentamos para os/as educandos/as outro país do continente africano, o Senegal, abordando sua localização geográfica, população, sua capital Dacar e a principal ocupação da população (trabalho e renda). Em seguida, realizamos a contação de história do conto senegalês “Vento do Mar” do livro Contos africanos (Mhlophe, 2011).

Após a contextualização, vivenciamos a brincadeira senegalesa Ryembalay a partir da descrição da personagem Binta, uma menina do Senegal que ao ensinar sua amiga Chentai a brincar, explica que todos os educandos deverão se dividir em duplas, se sentar ou ficar em pé, um/a em frente a/o outro/a. Na sequência, um/a participante deverá ficar com os seus braços esticados e o/a outro/a com as pontas dos seus dedos deverá fazer cócegas para cima e para baixo nos braços de seu colega enquanto ele/a tenta se manter sério/a. O/a educando/a que rir primeiro, perde a brincadeira, e o/a educando/a que conseguir ficar sério/a vence (Barbosa, 2011).

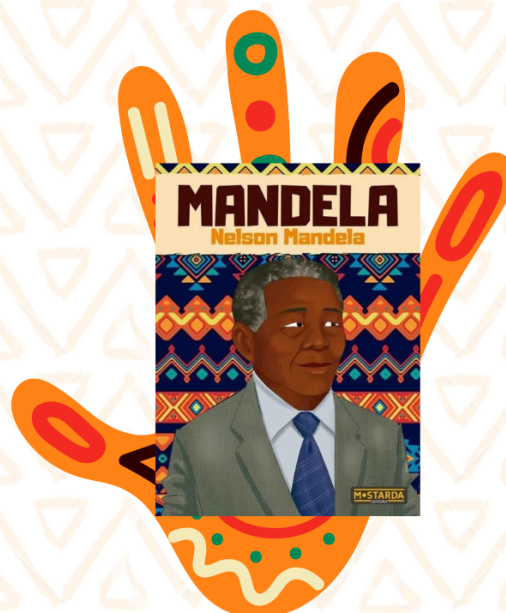
Instrumento de avaliação: Observação e roda de conversa.

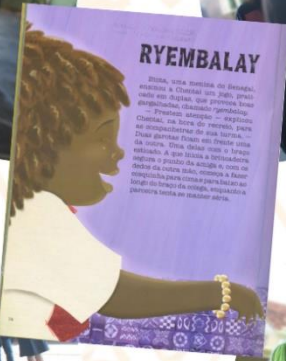
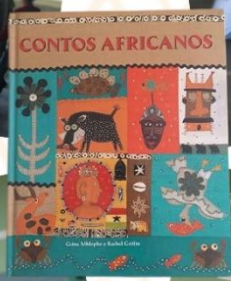
Recursos didáticos:

BARBOSA, R. A. Ndule ndule: assim brincam as crianças africanas. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

MALTESE, M. J. Mandela, 1. ed., Sumaré: Editora Mostarda, 2019.

MHLOPHE, G. Contos africanos. 1. ed., Jandira: Ciranda Cultural, 2011.





ENCONTRO 4

Tema: Travessia por Botswana.

Objetivo: Conhecer o que foi a colonização do continente africano, saber sobre a fauna, flora e a localização geográfica de Botswana, assim como uma brincadeira característica do país.

Conteúdos: Contação de história “Cordel África”, informações sobre o país Botswana e brincadeira Ntsa e Wotsuang Le Lesapo (Cão que rouba o osso).

tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

Local: Pátio da escola.

Desenvolvimento:

Preparamos uma ambientação da aula estendendo sobre uma mesa tecidos de origem moçambicana denominados Capulanas^[1], uma que contém o desenho de três mapas do continente africano e outra com imagens de mulheres negras com turbantes. Os/as educandos/as se posicionaram em volta das Capulanas, para a contação de história do livro Cordel África (Obeid, 2014), que aborda o processo de colonização do continente africano e quem foram os/as responsáveis. É importante essa contextualização para os/as educandos/as compreenderem como ocorreu este processo, principalmente sobre a resistência de vários povos contra a invasão colonial e as consequências que foram deixadas pelos invasores e que até hoje são percebidas em todo o continente africano.

Em seguida, é apresentado para os/as educandos/as um slide que contém o mapa de Botswana, pois é importante que vejam as cidades e que o país fica localizado na região Sazonal do continente africano e que não é banhado por nenhum dos oceanos. Com o auxílio de uma das Capulanas que contém o mapa do continente, é solicitado que os/as educandos/as sinalizem o país Botswana, complementando com curiosidades sobre Botswana, como por exemplo: os leões nadadores, que devido às cheias do Delta de Okavango eles necessitam nadar para fazerem as travessias; Sobre o Delta de Okavango, o maior do mundo, que se estende por uma área de 15 mil quilômetros quadrados e deságua no Deserto do Kalahari; A reserva de Moremi, localizada no coração do Delta de Okavango, que contém uma grande importância científica, ambiental e também de conservação e também é importante que conheçam o Parque Nacional de Chobe, o primeiro parque nacional de Botswana que tem um espaço com mais de 10.000 quilômetros quadrados.

Em seguida, iniciamos a brincadeira “Ntsa e Wotsuang Le Lesapo” ou traduzido para língua portuguesa: “Cão que rouba o osso”, ensinada por três garotos de uma escola rural de Botswana, chamados Tebogo, Baruti e Kopano. Primeiro é necessário organizar duas equipes, os participantes de cada uma das equipes deverão ficar em uma linha em lados opostos, uma equipe em frente à outra, em uma grande distância. Cada educando/a receberá um número, sendo que uma das equipes será numerada em ordem crescente, enquanto a outra em ordem decrescente. No centro, entre as duas equipes, ficará o “lesapo” (osso). Cada educando/a será um “ntsa” que significa cachorro.

Ao chamar, por exemplo, o número 5, os/as educandos/as correspondentes de cada equipe deverão sair correndo para agarrar o osso. Pontua sempre a equipe que o/a educando/a conseguir roubar o osso primeiro. Ao longo das partidas, a equipe que mais somar pontos vence o jogo.

Dica: Interessante que o/a professor/a pode explorar as diferentes línguas existentes no continente africano e suas origens a partir do nome das brincadeiras nos idiomas originais.

Instrumento de avaliação: Observação e roda de conversa.

Recursos didáticos: Recursos áudio visuais como Data Show para apresentação de slides; Objeto lúdico em formato de osso; tecidos africanos; Livros: OBEID, C. Cordel África. São Paulo: Moderna, 2014

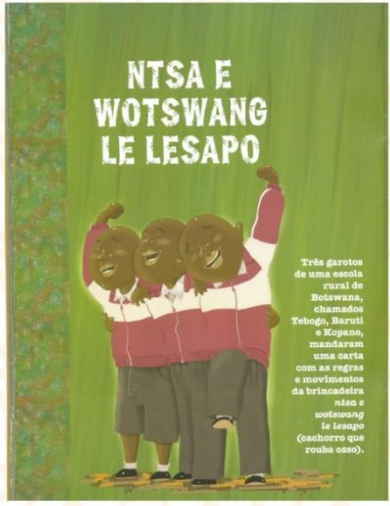
BARBOSA, R. A. Ndule ndule: assim brincam as crianças africanas. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

[1] A CAPULANA É ORIGINÁRIA DO POVO MOÇAMBICANO TSONGA, SE TRATA DE UM PANO QUE É UTILIZADO TRADICIONALMENTE PELAS MULHERES MOÇAMBICANAS PARA COBRIR O CORPO E ÀS VEZES A CABEÇA. ALÉM DA MODA, O TECIDO TAMBÉM É USADO PELAS MULHERES PARA CARRREGAR SEUS FILHOS E FILHAS NAS COSTAS.

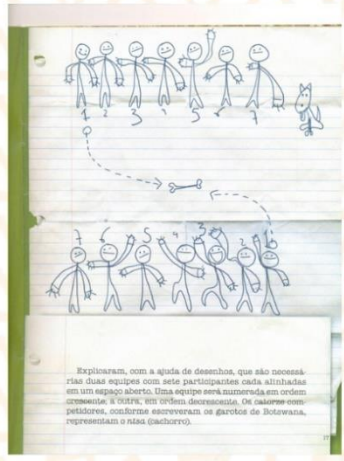


Alemanha, França, Itália, Portugal, Bélgica, Inglaterra e Espanha invadiram. Com conversa ou com guerra. Territórios soberanos. De recursos soberanos. Bem fartos naquela terra.

À procura de minério. De pimenta ou de marfim. Ou até de ser humano. Pois ganância é assim. Tudo mesmo negocia. Mãe, pai, filho, tio e tia – Sofrimento sem ter fim.



Três garotos de uma escola rural de Botswana, chamados Tebogo, Maruti e Kopano, mandaram uma carta com as regras e movimentos da brincadeira ntsa e wotswang (o tempo (cachorro que rouba osso)).



ENCONTRO 5

Tema: Travessia: a potência do jogo.

Objetivo: Conhecer as características históricas, filosóficas, geográficas e culturais dos 54 países do continente africano. Partilhar e construindo saberes sobre o continente a fim de desconstruir estereótipos negativos impostos historicamente pelos colonizadores.

Conteúdos: Jogo Travessia.

Tempo estimado: 2 aulas de 50 minutos.

Local: Quadra poliesportiva.

Desenvolvimento:

O jogo Travessia é composto por:

- Tabuleiro no formato do mapa do continente africano. O mapa é dividido pelas cinco grandes regiões do continente, cada uma das regiões é destacada por cores diferentes, são elas: central (vermelho), meridional (azul), setentrional (laranja), ocidental (amarelo) e oriental (verde).

- Cinco pirâmides, pintadas nas mesmas cores das referidas regiões. Há uma linha traçada na cor preta indicando que atravessa todo o continente e indicando o caminho a percorrer, parando em alguns pontos sinalizados por um círculo na cor preta, passando pelas cinco regiões e pelos oceanos Atlântico e Índico.

- 73 cartas, sendo que:

- 54 correspondem aos países e às suas capitais.
- 12 fazem referência aos símbolos da família dos Adinkras africanos.
- 2 fazem referência a filosofia ética e humanista africana chamada Ubuntu.
- 5 fazem referência aos reinados africanos.

TRAVESSIA



COMO JOGAR

O jogo inicia-se com cinco pessoas ou cinco equipes, que representam as regiões do continente africano, simbolizadas pelas pirâmides com as respectivas cores: central (**vermelho**), meridional (**azul**), setentrional (**laranja**), ocidental (**amarelo**) e oriental (**verde**). Em seguida, cada pessoa ou um líder de cada equipe brinca de “**pedra, papel e tesoura**” para escolherem qual pirâmide serão identificados.





Reino de Axum
 A civilização axumita conseguiu formar um poderoso e duradouro reino a partir do século IV d.C. expandiu a partir do século d.C. quando

Reino de Cuxe
 O antigo Reino de Kush localizava-se na Níbia, onde encontram-se o Egito, onde hoje estão os países Mali e Mauritânia. Era

Reino de Gana
 O Reino de Gana foi um reino que existiu do século IV ao XII na África. Seu território era vasto e abarcava os países Mali e Mauritânia. Era

Reino de Oyó
 O Império de Oyó foi um império da África Ocidental localizado no que é hoje o sudoeste da Nigéria e o sul do Benim. O império foi fundado por Iorubás no século XV e cresceu ao ponto de se tornar um dos maiores estados do Oeste africano. Este crescimento deve-se ao comércio e superioridade da sua cavalaria.

Reino de Mali
 O Império do Mali é considerado o maior de toda a história da África Ocidental entre os séculos XIII e XVII (1235-1670). Lá se encontra o mais poderoso do mundo quase metade do ouro do século 14. Ouro em 'dinheiro' utilizado para merciais, além de



Na sequência cada equipe recebe 5 cartas que identificam os reinos que eles/as irão representar, são eles: **Mali, Oyó, Gana, Axum e Cuxe.** As 54 cartas referentes aos países e capitais do continente africano, possuem curiosidades históricas e culturais do respectivo país (geográfica, econômica, filosófica, gastronômica, hidrográfica, populacional, fauna e flora). Estas cartas ficam dispostas no tabuleiro e uma equipe/pessoas ao retirá-la ganha o direito de avançar uma estação (círculo preto) no mapa. Neste bloco de cartas também se encontram as 15 cartas referentes aos Adinkras que possuem significados e ações dentro do jogo, como por exemplo:




SANKOKA
 “Nunca é tarde para voltar atrás e buscar o que ficou perdido”
 Que representa o valor do passado e a necessidade de valorizar raízes.
“Volte duas casa”



SANKOKA DUO
 Encontro entre o passado e o presente, a ponte para construir um futuro, sob a forma de um coração.
“Avance duas casa”



Mmere Dane
 “Os tempos mudam”
 Troque de região com outro grupo



Cartinha do Adinkra “Sankofa”
 (pássaro que voa para frente, com a cabeça voltada para trás buscando um ovo) volta duas casas, pois “nunca é tarde para voltar atrás e buscar o que foi perdido”;

Cartinha Adinkra “Sankofa DUO”
 ela avança duas casinhas, pois ela sendo o “encontro entre o passado e o presente, é a ponte para futuro”.

Cartinha do Adinkra “Mmere Dane”
 faz com que você tenha que trocar de região com a outra equipe, pode ser com uma que esteja à sua frente nas estações do jogo, ou a que está atrás de você caso esteja na frente de todos os outros participantes, já que **“os tempos mudam”**;





EBAN



"A figura do protetor, da
segurança perfeita"
Duas rodadas de proteção



UBUNTU

"Eu sou porque nós somos"
A Filosofia Ubuntu resgata a
essência de ser uma pessoa com
algo maior de que é parte de
de acordo e coletivo. Para isso,
da Filosofia Ubuntu, somos
pessoas através de outras
pessoas e que não podemos ser
plenamente humanos sozinhos,
sendo feitos para a
interdependência.

**Todos e todas avançam
juntos/as duas casas!**



Cartinha do Adinkra **"EBAN"**,
que significa **"a figura do
protetor, da segurança
perfeita"**, dá o direito para
quem tirá-la de ficar duas
rodadas protegidos/as de
trocar de equipes e/ou ter
que voltar para trás;
Cartinha **"UBUNTU"** que faz
referência à filosofia africana
que significa **"eu sou porque
nós somos"**, essa cartinha
independente de quem a
tirou, dá o direito para que
ambas as equipes avancem
juntas duas casinhas no jogo.

Instrumento de avaliação:
Observação e roda de
conversa.

Recursos didáticos: Jogo
Travessia.

ENCONTRO 6

Tema: Ndule Ndule: cantos de uma Travessia.

Objetivo: Conhecer as características e uma brincadeira do país africano Guiné-Bissau.

Conteúdos: brincadeira Ndule Ndule.

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

Local: Quadra poliesportiva.

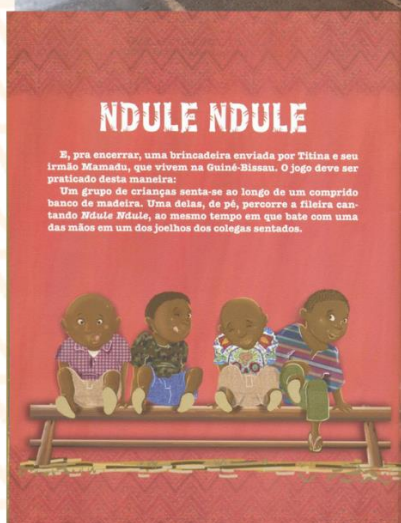
Desenvolvimento:

Os irmãos Titina e Mamadu de Guiné-Bissau explicam que os/as educandos/as precisam se sentar enfileirados/as um ao lado do/a outro/a em um banco ou arquibancada. Um educando deve percorrer a fileira tocando no joelho de seus colegas e cantando “Ndule Ndule, “Ndule Ndule, “Ndule Ndule...”. Ao serem tocados/as no joelho, cada educando/a deverá levantar a perna que foi escolhida e ficar com ela no ar. Quando o educando terminar de percorrer a fileira, ele volta tocando o outro joelho dos seus colegas, cantando “Ndule Ndule”. Depois disso, todos os/as educandos/as que tiveram os seus dois joelhos tocados deverão ficar com as duas pernas levantadas na mesma altura e sem qualquer apoio. Vence o jogo o/a educando/a que conseguir manter as duas pernas por mais tempo para o ar.

Instrumento de avaliação: Observação e roda de conversa.

Recursos didáticos:

BARBOSA, R. A. Ndule ndule: assim brincam as crianças africanas. São Paulo: Melhoramentos, 2011.





Cada criança, ao ser tocada, tem de levantar o pé e permanecer com ele no ar.

Assim que termina de percorrer a fileira, a mesma criança, sempre cantando Ndiale Ndiale, torna a bater com a mão no outro joelho dos colegas. A partir daí cada participante tem de levantar o outro pé e permanecer com os dois no ar, na mesma altura. Os que deixam os pés cair, tocando o chão, são eliminados. Vence quem consegue ficar com os pés no ar durante mais tempo. UFA!!!

Será que vocês conseguem?





ENCONTRO 7

Tema: Da Travessia nos despedimos brincando.

Objetivo: Saber a importância das pessoas negras para a arte e a música brasileira, e através da canção popular e da brincadeira circular inspirada no Congado possibilitar que os/as educandos/as conheçam uma manifestação cultural e religiosa afro-brasileira.

Conteúdos: Contação de história “Cordel África”; Brincadeira em roda inspirada no Congado[2]

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

Local: Quadra poliesportiva.

Desenvolvimento:

Inicia-se a contação de história do livro Cordel África (Obeid, 2014) com todos/as reunidos/as em círculo se despedindo da Travessia, saudando a África, o Brasil e agradecendo aos gênios afrodescendentes Nelson Cavaquinho, Zé Ketí, Aleijadinho, Cartola, Mestre Didi e Mestre Valentim.

Para a realização da brincadeira, os participantes ficam em pé num círculo. Todos/as de mãos dadas realizam dois passos para trás para abrir a roda. Os movimentos que compõem a brincadeira são construídos junto com os/as educandos/as.

A música da cultura popular “Tá caindo Fulô” é colocada para tocar. O início da canção diz o seguinte: “Fiz a cama na varanda/ Me esqueci do cobertor/ Deu um vento na roseira/ (Ai meus cuidados)/ Me cobriu toda de flor...”, neste momento todos/as devem ficar de mão dadas e apenas movendo o corpo levemente de um lado para o outro, como se estivesse “ninando”.

Na sequência, todo/as levantam o braço esquerdo para o céu e junto fazer um giro no sentido anti-horário quando a música disser a primeira vez “Tá caindo fulô, tá caindo fulô...”, e depois quando disser pela segunda vez “Tá caindo fulô, tá caindo fulô...”, fazer o mesmo movimento, só que agora para o lado direito (sentido horário).

Em seguida, a letra da canção diz: “Lá do céu...”, é quando se levanta os dois braços para o céu dando um passo à frente. Ao dizer “Cá na terra...”, deve-se colocar os braços para baixo, em direção à terra ou chão, e dar um passo para trás. No momento que é dito “Olelê tá caindo fulô...”, é quando se abre e fecha os braços em nós mesmos/as (como um abraço) dando dois passos em direção ao centro da roda. Em seguida, ao repetir este trecho da letra, se faz o mesmo movimento levantando os braços para o céu, depois para a terra/chão e em seguida com os braços e abraços, abertos e fechados, dando-se dois passos, só que agora afastando-se para a periferia da roda.

Quando a letra da canção diz: “Quero ver balainho de fulô/ Quero ver balainho de fulô/ A Coroa do rei balanceou/ Quero ver balainho de fulô (iá)...”, deve-se dar as mãos virando para o lado direito (verticalmente) e começar a girar a roda em compasso, com um dos passos em falso.

Em seguida a letra diz: “Senhor capitão, onde me mandar eu vou/ Senhor capitão, onde me mandar eu vou/ No palácio da rainha nasceu um pé de fulô, No palácio da rainha nasceu um pé de fulô...” continua-se de mãos dadas, como no trecho anterior, ainda virados/as para o lado direito (verticalmente) e com a roda girando em compasso, com um dos passos em falso.

E por fim, no último trecho da canção, quando diz: “adeus, adeus, que eu já vou me embora/ adeus, adeus, que eu já vou me embora/ meu coração fica e meus óio chora/ adeus, adeus, que eu já vou-me embora”, a roda para de girar, todos/as devem levantar os dois braços e acenar para os/as educandos/as presentes na brincadeira como um gesto de despedida.

Instrumento de avaliação: Observação em roda de conversa.

Recursos didáticos: Aparelho de som portátil.

Livro: BARBOSA, R. A. Ndule ndule: assim brincam as crianças africanas. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

[2] Vivência apresentada pelo professor Rogério Festucci em uma formação continuada dos/as professores/as de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Ribeirão Preto-SP com o tema “Dança Circular”.





4.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Segundo Negrine (2010, p. 67), a observação como um procedimento de coleta e organização de dados deve ser contínua e sistemática e é fundamental que “[...] se realize num contexto real no qual se desenvolvem normalmente suas atividades” (p. 67). Neste estudo, a observação foi realizada, como denomina o autor, de forma “ativa”, na qual o observador participa diretamente dos acontecimentos, anotando as informações relevantes após esse período.

Considerando que os saberes são “[...] socialmente construídos na prática comunitária” (Freire, 2013, p. 31), para a coleta de dados foram feitos registros em notas de campo com vistas à descrição e compreensão posterior dos processos educativos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são um instrumento que possibilitam o pesquisador registrar as ideias, as estratégias, as reflexões e os palpites, assim como os critérios que surgem. São relatos em forma escrita de tudo aquilo que o/a pesquisador/a vê, ouve, vivencia e pensa em seu período de tempo que está coletando e refletindo sobre os dados do estudo qualitativo. Esse momento reflexivo das notas de campo é indicado entre parênteses com a notação “CO”, que significa comentário do observador.

As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar com que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tomar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados (Bogdan; Biklen, 1994, p. 150-151).

Para delineamento do perfil dos/as educandos/as participantes da pesquisa (Quadro 2), foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados. Sua aplicação, pelo pesquisador, ocorreu durante uma das aulas de Educação Física previstas para o período de intervenção, de forma simultânea a todos/as educandos/as participantes do estudo, os/as quais responderam individualmente a perguntas abertas e fechadas, conforme o roteiro (Apêndice F).

Quando utilizado em pesquisas de corte qualitativo, as perguntas que compõem o instrumento como um todo devem estar estruturadas de tal forma que se ajustem à problematização do estudo. Isso significa que o pesquisador, ao proceder à análise das respostas dadas pelos participantes, deve poder interpretá-las e, de certa forma, encontrar respostas para seu projeto inicial (Negrine, 2010, p. 83).

As percepções dos/as participantes acerca dos processos educativos ao final da intervenção foram coletadas a partir de entrevista do tipo semiestruturada, a qual é elaborada de modo a:

[...] obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa (Negrine, 2010, p. 76).

As entrevistas do tipo semiestruturada foram realizadas individualmente, com base em um roteiro de perguntas abertas (Apêndice G) no último encontro da intervenção, e foram captadas por meio de gravações de áudio com aparelho celular do próprio pesquisador. Posteriormente as entrevistas foram transcritas integralmente e compuseram a nota de campo (IX).

De acordo com Batista, Matos e Nascimento (2017), devido à sua flexibilidade, a entrevista do tipo semiestruturada assume uma relevância em diversos campos de estudos. Profissionais, como psicólogos/as, sociólogos/as, pedagogos/as e assistentes sociais, que estudam os problemas humanos também utilizam dessa técnica, não somente para coletar informações, mas pela possibilidade de diagnóstico e orientação durante a pesquisa.

Utilizar-se da entrevista para obtenção de informação é buscar compreender a subjetividade do indivíduo por meio de seus depoimentos, pois se trata do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.; é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis (Batista; Matos; Nascimento, 2017, p. 4-5).

Portanto, Batista, Matos e Nascimento (2017) destacam a importância de compreender a subjetividade das pessoas participantes da pesquisa numa perspectiva coletiva, permitindo compreender o sentido das relações que se engendraram nos grupos sociais em que o pesquisador participou em um dado tempo e lugar em seu trabalho.

Quando fazemos uso de entrevista “semiestruturada”, por um lado, visamos garantir um determinado rol de informações importantes ao estudo e, por outro, dar maior flexibilidade à entrevista, proporcionando mais liberdade para o entrevistado aportar aspectos que, segundo sua ótica, sejam relevantes em se tratando de determinada temática (p. 77).

De modo a captar as percepções, sentimentos e reflexões dos/as participantes acerca das vivências durante a intervenção da pesquisa, foram ainda realizadas rodas de conversa. Para

Moura (2014, p. 99), a conversa “[...] é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo”, um momento para que seja exercida a democracia e fortalecidos os laços, o amor e a dialogicidade entre os pares, constituindo-se:

[...] uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogo internos e no silêncio observador e reflexivo (Moura, 2014, p. 99).

As rodas de conversa foram realizadas antes e após a realização das vivências nas aulas, sendo mediadas pelo pesquisador, conforme roteiro (Apêndice H). Os diálogos emergidos foram captados por meio de gravações de áudio com aparelho celular do próprio pesquisador e, depois, transcritos de modo a compor os registros das notas de campo.

Como forma de registro documental, todos os encontros foram fotografados, gravados em vídeo e áudio durante os momentos em que estivemos vivenciando os jogos, as brincadeiras e as rodas de conversa propostos/as nesta pesquisa.

No tocante ao procedimento de análise dos dados, inspiramo-nos na abordagem fenomenológica, visando a essência do fenômeno investigado a partir dos discursos das/os educandas/os participantes da pesquisa, pois, “os discursos, referindo-se às experiências que os sujeitos vivenciam no seu mundo-vida, contêm uma intencionalidade na existência destes sujeitos” (Machado, 1994, p. 45).

Machado (1994) chama a atenção para que, nesse processo, o/a pesquisador/a, ao ler as descrições, seja orientado/a pelos sentidos e significados que ele/a intui ou detecta. As tramas epistemológicas correspondem aos pontos de vista sobre o fenômeno. As percepções que os sujeitos têm da sua experiência vivenciada passam a fazer parte dos dados de pesquisa (unidades de significados) que integram os elementos estruturais do fenômeno.

Para realizar a análise de inspiração fenomenológica, recorremos a Martins, Boemer e Ferraz (1990) quando salientam que “[...] o pesquisador está buscando a essência que aponta para aquilo que a coisa é, e no pensar fenomenológico, a consciência é o que permite ver, que pode ir ‘além da coisa mesma’”(p. 142, grifo original), a fim de contextualizar aqueles/as que participam e contribuem com a pesquisa. Com isso, já estamos desenvolvendo a redução da análise a respeito da delimitação do nosso interesse ao fenômeno (Bastos, 2017).

Assim, abandonamos o modo comum de olhar e estabelecemos contato direto com o fenômeno vivido por meio de uma leitura atenta de todas as descrições, alcançando o sentido

do todo para o conjunto das proposições ontológicas e epistemológicas (Machado, 1994). Martins, Boemer e Ferraz (1990) explicam que existem quatro momentos diferentes ao realizarmos a análise do fenômeno situado, que se inicia com a “leitura da descrição do princípio ao fim sem buscar ainda qualquer interpretação ou identificar qualquer atributo ou elemento, a fim de chegar a um sentido geral do que está descrito” (p. 145).

A segunda parte é o “[...] momento em que um sentido foi obtido, o pesquisador volta ao início e lê novamente o texto, agora tentando apreender unidades de significado, dentro de uma perspectiva [...] focalizando o fenômeno que está sendo pesquisado” (Martins; Boemer; Ferraz, 1990, p. 146). As unidades de significado são recortes sublinhados considerados significativos pelo/a pesquisador/a diante dos vários pontos que a descrição pode levá-lo/a. Para isso, o/a pesquisador/a “[...] lê os depoimentos à luz de sua interrogação, por meio da qual pretende ver o fenômeno, que é olhado de uma dentre as várias perspectivas possíveis” (Garnica, 1997, p. 116-117).

[...] como é impossível analisar um texto inteiro simultaneamente, torna-se necessário dividi-lo em unidades. [...] as unidades de significado são discriminações espontaneamente percebidas nas descrições dos sujeitos quando o pesquisador assume uma atitude psicológica e a certeza de que o texto é um exemplo do fenômeno pesquisado. [...] As unidades de significado [...] também não estão prontas no texto. Existem somente em relação à atitude, disposição e perspectiva do pesquisador (Martins; Bicudo, 1989, p. 99).

Esses dois primeiros momentos são chamados de análise ideográfica, sendo o emprego de ideogramas também conhecidos como representações de ideias através de símbolos, o que possibilita que se torne visível a ideologia que permeia as descrições ingênuas do sujeito, com o propósito de produzir a inteligibilidade do fenômeno por intermédio do desocultamento das ideias articuladas posteriormente ao discurso a ser expresso. Dessa forma, o/a pesquisador/a, ao analisar, descobre e atribui significados. Tal *insight* psicológico é uma descoberta e criação, porque requisita múltiplas formas de compreensão, dando-se a partir de uma imersão empática da descrição, em que o/a pesquisador/a vai no sentido da intersubjetividade, ao mesmo tempo que os mundos pesquisador/pesquisado inserem-se em áreas que se tocam e interpenetram-se, acessando o mundo-vida e o pensar do sujeito (Machado, 1994).

Em seguida, Martins, Boemer e Ferraz (1990) explicam que “após obter unidades de significado, o pesquisador percorre todas as unidades identificadas e expressa o significado contido nelas, isto é particularmente verdadeiro para as unidades de significado que são mais reveladoras do fenômeno considerado” (p. 146). E, por fim, “[...] o pesquisador sintetiza todas

as unidades de significado para chegar a uma estrutura do fenômeno. Alguns pesquisadores usam também para esse agrupamento de significados a palavra categoria, entendida aqui enquanto tema” (Martins; Boemer; Ferraz, 1990, p.146).

Aqui temos a chamada análise nomotética que “[...] deriva-se de *nomos*, que significa uso de leis, portanto, normatividade ou generalidade, assumindo um caráter de princípio ou de lei” (Machado, 1994, p. 42). Na pesquisa qualitativa, a análise nomotética representa o movimento de passagem do nível individual para o geral, com isso move-se do aspecto psicológico individual (ideográfica) para o geral do surgimento do fenômeno. Essa estrutura geral é resultado da compreensão das convergências e divergências das características mostradas na análise anterior. O momento de direcionalidade para a generalidade é adquirido pelo/a pesquisador/a quando é feita a articulação das relações das estruturas individuais entre si (Machado, 1994).

O pesquisador busca, então, determinar quais aspectos das estruturas individuais manifestam uma verdade geral, podendo ser tomadas como afirmações verdadeiras e quais não o podem. As convergências passam a caracterizar a estrutura geral do fenômeno. As divergências indicam percepções individuais resultantes de modos pessoais de reagir mediante agentes externos (Machado, 1994, p. 42).

Dito isso, a análise nomotética não é somente a verificação cruzada da correspondência de enunciados reais, mas uma forte reflexão sobre a estrutura do fenômeno. As generalidades adquiridas nessa análise apontam a iluminação de uma compreensão do fenômeno, considerada a inesgotável amplitude do seu caráter perspectival (Machado, 1994).

Por fim, é construída a Matriz Nomotética (Quadro 3) em que agrupamos as unidades de significado. Na primeira linha horizontal do quadro constam as categorias (A) e (B). Na primeira coluna vertical estão as nove notas de campo sinalizadas em números romanos (I, II, III...); já na segunda e terceira coluna vertical estão as unidades de significado, representadas por suas respectivas categorias, sinalizadas em número arábico (1, 2, 3...).

Quadro 3 - Matriz Nomotética.

Categorias Notas de Campo	A - África para além de um país com muitos animais.	B - Jogando, brincando, aprendendo e semeando...
I	1	
II	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7d, 8, 9, 10, 11, 12, 13d, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21d, 22, 23d, 24.	25.
III		1, 2, 3, 4.
IV	2, 3, 4, 5.	1, 6.
V	5, 8.	1, 2, 3, 4, 6, 7.
VI		1, 2.
VII		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.
VIII		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.
IX	1, 5, 10, 11, 13, 16d, 19, 20, 22, 26, 28, 30, 33, 35, 37, 38, 41, 44, 46, 47, 50, 54, 55, 61d, 64, 66, 67, 73, 74, 78, 80, 81, 86, 87, 88, 92, 94, 97, 98, 100, 103, 105, 108, 111, 112, 118, 121, 125, 126, 127, 140, 143, 147, 148, 151, 154, 157, 167, 170.	2, 3, 4d, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 39, 40, 42, 43, 45, 48, 49, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 79, 82, 83, 84, 85, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 99, 101, 102, 104, 106, 107, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 124, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138d, 139, 141, 142, 144, 145, 146, 149, 150, 152, 153, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162d, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 171.

Fonte: Autor

No capítulo seguinte desta dissertação, apresentamos a construção da análise dos dados obtidos. As unidades de significados são introduzidas de forma substantiva ao longo das discussões das categorias de análise, as notas de campo em que as unidades de significado serão retiradas serão identificadas, sendo que os trechos das notas de campo serão denominados pela sigla NC , seguida pela numeração referente em números romanos (I, II, III...), e a identificação das unidades de significado pelos algarismos arábicos (1, 2, 3...). Quando houver alguma divergência dentro de alguma categoria, as unidades de significado que correspondem a essa circunstância receberão a letra “d”. Com isso, ao ser utilizada, por exemplo, em algum trecho das notas de campo II, da unidade de significado 7, sendo uma divergência, haverá o seguinte registro entre parênteses: NC II - 7d.

CAPÍTULO V - RESULTADOS E DISCUSSÕES: ANALISANDO ESSÊNCIAS E REFERÊNCIAS

Neste capítulo voltamos ao objetivo proposto nesta pesquisa de identificar e analisar os processos educativos emergentes da prática social do ensino dos jogos e brincadeiras das Culturas Africanas e Afro-brasileiras nas aulas de Educação Física em uma escola municipal localizada no interior do estado de São Paulo. Desse processo emergiram as seguintes categorias: A) África para além de um país com muitos animais; B) Jogando, brincando, aprendendo e semeando...

Na categoria A, *África para além de um país com muitos animais*, abordamos os processos educativos referentes às epistemologias prévias que os/as educandos compartilharam ao longo das vivências e aquilo que não conheciam sobre a temática da pesquisa antes dos encontros, bem como os conhecimentos construídos no decorrer de nossa Travessia. Constatamos também os processos educativos voltados às situações em que houve a curiosidade por parte dos/as educandos/as sobre o significado e pronúncia dos termos “Preto/a” e “Negro/a”, e os momentos nos quais os/as educandos/as enalteceram as Culturas Africanas e Afro-brasileiras nas vivências.

Já na categoria B, *Jogando, brincando, aprendendo e semeando...*, integram os processos educativos dos momentos em que compartilhamos saberes através das vivências com os jogos e as brincadeiras das Culturas Africanas. Incluímos ainda os conhecimentos construídos no decorrer de nossa Travessia acerca das culturas africanas; as percepções dos/as educandos/as do vivenciado no decorrer dos encontros; a intenção de compartilharem os novos saberes com amigos/as e familiares; a ocasião em que a religião foi motivo de não participação de uma educanda em brincadeira de roda inspirada na congada, e a presença do fenômeno lúdico na segunda etapa do Ensino Fundamental.

5.1 Categoria A: África para além de um país com muitos animais.

Entendendo ser fundamental conhecer os saberes prévios dos/as educandos/as colaboradores/as da pesquisa, pois como educador que sou “[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito” (Freire, 2013, p. 79), perguntamos aos mesmos/as o que é a África e observamos que 19 (dezenove) educandos/as responderam se tratar de um continente, ademais agregaram outras informações, conforme excertos a seguir:

Um continente, também conhecido como Berço da Humanidade (Ventilador) (NC II-4); A África é um continente onde vive um povo com uma cultura e hábitos diferentes religião diferente (Hevellyn) (NC II-5); Pra mim é o terceiro continente mais extenso com cerca de 30 milhões de quilômetros quadrados (Lufly) (NC II-24); Um lugar que tem muita floresta e é um continente (Cassio do Paraguai) (NC II-6).

Emergiram também respostas distintas dos/as educandos/as anteriores, por exemplo, no caso 4 (quatro), disseram que a África é: “Um país, algumas brincadeiras” (Leôncio) (NC II-21d), na mesma direção, o educando RaiF complementa com uma percepção positiva de África, citando duas características que fazem alusão à fauna e à história: “É um país com muitos animais e uma história incrível” (NC II-23d). Já a educanda Hope Mikelson e o educando Sonic falaram que a África é apenas “Um país” (NC II-13d/ II-7d).

Percebemos que de 23, apenas 4 educandos/as se referiram à África como um país, os/as demais mencionaram o continente e apresentaram um repertório de conhecimentos em torno da fauna e flora para além de um lugar selvagem, um dado diferente comparado ao que encontrou Corrêa (2010) em estudo realizado no ano de 2009:

[...] os conhecimentos dos/as educandos/as acerca da África de forma geral remetem à ideia prevalente nos meios de comunicação de massa que, quando não a associam exclusivamente à miséria e a fome, a colocam como a representação do exótico, em uma perspectiva folclorizada (p. 7).

Quando perguntado aos/as educandos/as se eles/as conheciam sobre as Culturas Africanas, algum jogo ou brincadeira, obtivemos as seguintes respostas:

Um pouco. [...] Escravos de Jó e capoeira (Lucas Moura) (NC II-2).; Sim, Escravos de Jó, capoeira (Aurora Costa) (NC II-10); Poucas coisas. [...] Capoeira, Escravos de Jó (Yuri Alberto) (NC II-16); Algumas coisas. [...] capoeira, Escravos de Jó e frevo (Pão de Batata) (NC II-19); Escravos de Jó, dança, capoeira (Lucas Vera) (NC II-20); Poucas coisas. [...] capoeira (Goku) (NC II-18); Eu sei que lá tem religião, dança e etc. diferente. [...] Escravos de Jó (Hevellyn) (NC II-5); Algumas coisas. [...] Escravos de Jó (Debora) (NC II-9); Algumas coisas. [...] Escravos de Jó (Killye) (NC II-11); Poucas coisas. [...] Escravos de Jó (Malio) (NC II-15).

Percebemos que seis educandos/as compreendem que a capoeira é parte das Culturas Africanas. No estudo de Silva (2020) é destacado que a capoeira tem grande potencial de ser desenvolvida nas aulas de Educação Física escolar, utilizando-se do “[...] uso de jogos e brincadeiras contextualizados com seus aspectos históricos e culturais” (Silva, 2020, p. 9), uma

vez que a “[...] capoeira como componente curricular contribui na agregação de valores culturais” (Souza, 2018, p. 8), fortalecendo os saberes trazidos de África para o Brasil durante a diáspora.

Identificamos ainda que nove educandos/as revelaram conhecer a brincadeira “Escravos de Jó” como parte das Culturas Africanas. São poucos os registros que falam sobre a possível origem da brincadeira e a sua ligação com o período escravagista, porém Barbosa *et al.* (2014) explicam que:

Jó é um personagem bíblico do antigo testamento que possuía uma grande paciência. Daí a expressão "Paciência de Jó". Segundo a Bíblia, Deus apostou com o Diabo que Jó, mesmo perdendo as coisas mais preciosas que possuía (filhos e fortuna) não perderia a fé. Nada indica que Jó tinha escravos e muito menos que jogavam o tal caxangá (p. 7).

É possível que os povos negros tenham se apropriado da figura de Jó para fazer referência ao homem rico presente nas cantigas de roda, já os guerreiros que faziam “zigue zigue zá” seriam as pessoas escravizadas que, ao fugirem das fazendas, corriam em ziguezague para confundir e despistar o capitão-do-mato. Quanto à palavra Caxangá, possivelmente vem da língua Tupi, dado que, segundo o dicionário Tupi-Guarani-Português, a palavra é oriunda de “caá-çangá”, significando "mata extensa" (Barbosa *et al.*, 2014).

Para superar a figura do/a escravo/a na brincadeira, é possível africanizá-la, inserindo os/as Guerreiros/as de Nagô, uma denominação provinda da cultura Yorubá. Nesse sentido, é possível cantar “Guerreiros/as de Nagô, jogavam caxangá, tira, bota, deixa ficar, guerreiros com guerreiras fazem zigue zigue zá” (Braga; Alves, 2018).

[...] a troca da palavra escravos por guerreiros (as) busca dissociar a imagem de negros como escravos, pois muitos que foram trazidos a força de suas terras para o Brasil, eram rainhas (eis), princesas (es), guerreiras (os). Na cultura Yorubá/Nagô, o orixá Xangô, por exemplo, já foi considerado um grande rei guerreiro de uma antiga cidade africana chamada Oyo, que lutava de forma justa por seu povo (Braga; Alves, 2018, p. 74).

Outros/as educandos/as, ao responderem a mesma pergunta a respeito do conhecimento que eles/as têm sobre as Culturas Africanas, pontuaram:

[...] muita pouca coisa (James Rodriguez) (NC II-3); Eu não sei de nada, desculpe (Hope Mikelson) (NC II-13d); Sei poucas coisas (Kyara Lopes) (NC II-14); Quase nada, o que eu mais sei é o Nelson Mandela (RaiF) (NC II-23); Não sei muito dali, sei que é o conjunto de conhecimentos, crenças, valores e costumes das pessoas que habitam o continente africano. [...] Fogo na

montanha (Lufly) (NC II-24); Brincadeiras. Gato e o Rato (Leôncio) (NC II-21).

Para o educando Cassio do Paraguai, disse não saber “Quase nada” (NC II-6), apenas “[...] ciranda cirandinha” (NC II-6). Igualmente, Steik. EXE disse conhecer “Ciranda cirandinha vamos todos cirandar” (NC II-8). Para esses educandos/as, a brincadeira “Ciranda Cirandinha” faz parte das Culturas Africanas, no entanto, trata-se de uma canção popular de origem portuguesa.

Conjuntamente a essa categoria, estão os processos educativos referentes aos momentos em que havia a curiosidade por parte dos/as educandos/as sobre o significado e pronúncia do termo “Preto/a” e “Negro/a”. Essa discussão faz parte do que é chamado de identidade negra, compreendida por Gomes (2005, p. 43) “[...] como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”. Tais situações constam já no primeiro encontro, destacado na nota de campo abaixo:

Durante o preenchimento do questionário, na questão 5, que diz: você se identifica como? Amarelo, Branco(a) Indígena, Pardo(a), Preto(a)? Quando eu disse “Ou Preto(a)?” o educando Rercoku olhou para o educando Lucas Vera e disse em tom de brincadeira, com a voz baixa, “racista”! Na sequência, eu expliquei para a turma o que é uma autodeclaração dando o meu exemplo, dizendo que eu me autodeclaro como uma pessoa Preta, e mais uma vez o mesmo educando se dirigiu ao seu colega ao lado, dizendo mais uma vez “racista”! (NC II-1).

Partindo dessa situação, houve a reflexão por parte do pesquisador sobre o quão a palavra Preto/a e Negro/a vem sendo perpetuada como algo negativo, ou até percebida como racismo quando pronunciada, como ocorrido com os/as educandos/as. É fundamental questionar de qual contexto estamos nos referindo às pessoas Pretas e a intenção de fala. Infelizmente, o educando, pelas suas experiências, pode ter conhecido essas palavras em pronúncias pejorativas, levando-o acreditar que quando dita é para ofender ou justificar algo negativo.

Tal pensamento é consequência da exploração perpetuada pela Colonialidade (Quijano, 2009), a qual enaltece os grupos de pessoas brancas, considerando-as superiores dentro de um padrão de beleza tido como ideal, enquanto inferiorizava os demais grupos que não se encaixavam nesse padrão de beleza e de superioridade idealizado, como as pessoas Negras e indígenas, julgando-as como inapropriadas, feias e, muitas vezes, sem alma.

Para Gomes (2005, p. 47), “quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros”. É indispensável reconhecer que, quanto mais o racismo é invisibilizado, perde-se a chance de desconstruir as imagens negativas sobre as pessoas pretas.

Em outro momento, quando o pesquisador se autodeclara como uma pessoa preta, surge nova discussão:

Professor, qual é o jeito certo de falar, preto (a) ou negro (a)? C.O.: Acredito eu, mais uma vez, ter havido uma confusão. Percebo que a palavra Preta (o), pela terceira vez, vem causando um certo desconforto nos/as educandos/as. Creio que o fato da utilização da palavra para referenciar situações negativas a coloca também em questão quando usada para autodeclarar pessoas, havia um cuidado por parte dos/as educandos/as ao pronunciar as palavras “Preto/a e Negro/a” ou estar usando-a de forma “errada” (NC IV-5).

De acordo com Gomes (2005), ao se referir a uma população como negra, denomina-se as pessoas que são classificadas como pretas e pardas no censo demográfico realizado pelo (IBGE). Com isso, é importante abrir o espaço para dialogarmos acerca dessas inquietações que existem nos/as educandos/as, como quando a educanda Malio pergunta: “Mas, professor. E quando a pessoa fala para a outra que ela é Preta, mas com um jeito diferente?” (NC IV-5). A discussão a partir dessa dúvida possibilita a desconstrução de preconceitos no que tange à palavra Preta. Foi percebido novamente, agora com a educanda Malio:

[...] que ela já havia presenciado uma agressão deste tipo, talvez ter até sido vítima, por eu perceber ser uma criança negra, de pele retinta. Eu senti que ela queria de fato compreender de que modo deveria declarar uma outra pessoa como Preta (o), mas ter este saber como forma de entender que isso não é uma agressão contra a outra pessoa” Eu expliquei para ela e a todos/as da turma a diferença entre uma fala racista/pejorativa e uma fala que se usa para declarar a outra pessoa como alguém que é de pele preta de fato. Mais uma vez eu utilizei a minha pessoa para dar um exemplo para eles/as, fazendo alguns comentários sobre a minha pessoa, mas como se fosse uma outra pessoa se dirigindo a mim mesmo para evidenciar melhor a explicação (NC IV-5).

Comprendemos, portanto, pelos diálogos com os/as educandos/as, que há uma lacuna no que diz respeito ao conhecimento sobre identidade. O entendimento sobre a identidade por parte dos/as educandos/as é fundamental, já que os dados obtidos pelo censo escolar afetam diretamente o sistema classificatório. Quando os/as educandos/as se autodeclararam de acordo com o grupo étnico a que pertencem, a coleta desses dados, possibilitará “[...] a todos os gestores

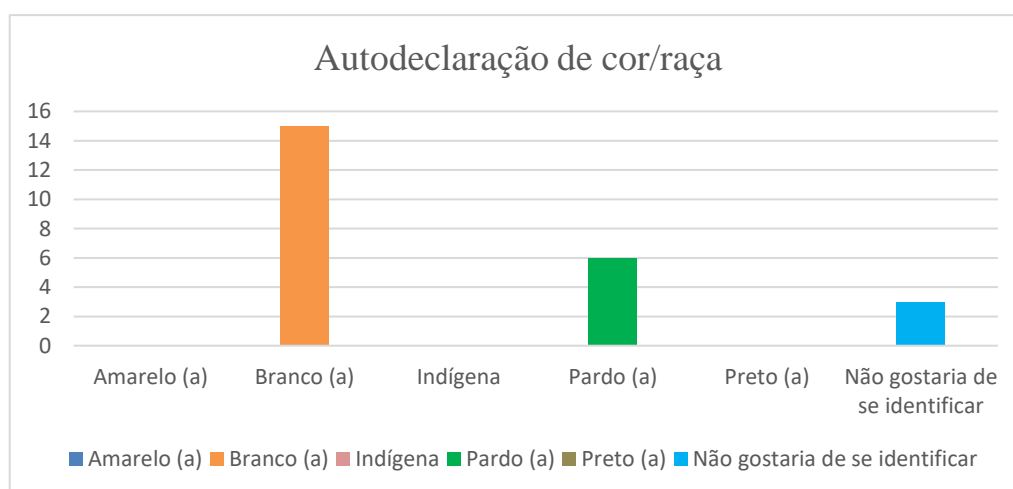
de educação do país definir ações e políticas afirmativas e de promoção da igualdade racial na Comunidade Escolar” (Brasil, 2022, n.p), pois, para que se tenha:

[...] uma visão completa da realidade educacional brasileira, é fundamental que os dados coletados também reflitam a diversidade étnico-racial da população. Alunos negros e indígenas, por exemplo, têm histórias e realidades diferentes das vividas por alunos brancos, e isso se reflete na trajetória escolar. Saber quantos alunos de cada grupo racial estão matriculados em cada escola e região do país é imprescindível para que seja possível compreender melhor as desigualdades e especificidades das diferentes populações (Brasil, 2023, n.p.)

Os dados indicam que o ensino sobre os grupos étnico-raciais que compõe o nosso país (preto, pardo, branco, indígena e amarelo) precisa ser fortalecido para que os/as educandos/as saibam a qual grupo étnico eles/as pertencem, e que haja a destinação de recursos às unidades escolares para que todos/as tenham as mesmas condições de aprendizagem.

Dados obtidos a partir da aplicação do questionário de delineamento do perfil dos/as participantes da pesquisa apontam que 65,22% dos/as educandos/as da pesquisa se autodeclararam como brancos/as, enquanto 1,38% como pardos/as e 0,69% optaram por não se identificar. Não houve educandos/as que se autodeclararam como pretos/as, indígenas ou amarelos/as. Percebemos que há uma percentagem muito superior de pessoas que se autodeclararam como Brancos/as em relações aos demais grupos étnicos mencionados.

Gráfico 2: Autodeclaração de cor/raça



Fonte: Autor (2023)

Constam também nessa categoria os momentos em que os/as educandos/as mostravam curiosidade a respeito das Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Freire (2013) destaca a curiosidade como essencial no processo educativo, visto que ela instiga à pergunta, ao conhecimento, à atuação e ao reconhecer-nos. Notamos que os/as educandos/as questionavam exatamente por quererem conhecer mais sobre a temática, vejamos: “Professor, lá eles falam português? Eu respondi: Não! Lá eles falam o inglês, por conta de terem sido colonizados pelos ingleses” (NC V-5). Uma educanda também pergunta: “Professor, existe africano branco? Eu respondi: Sim, existe regiões do continente que tem pessoas brancas assim!” (NC IX-1). Na sequência, a educanda Killye coloca a seguinte questão: “Professor, se uma pessoa branca dançar Hip-Hop é apropriação cultural?” (NC IX-1). No diálogo foi explicado que:

[...] a dança do Hip-Hop é uma expressão corporal que nasce dos movimentos organizados por pessoas pretas e que hoje todos/as (independente de cor) dançam. Expliquei também a questão da apropriação cultural para os/as educandos/as, que é quando pessoas pretas são inferiorizadas ao enaltecem a sua cultura e beleza usando as suas tranças, dreads, cabelos “Black Power” e roupas. E quando as pessoas brancas elas “pegam”, apropriam-se do cabelo trançado, da cultura africana e afro-brasileira e são aceitas pela sociedade sem serem descredibilizadas, isso sim é apropriação (NC IX-1).

Para Fanon (2008), a apropriação cultural expressa linguagens que foram sequestradas. Isso ocorreu com o Movimento Hip-Hop nos anos 2000, o qual foi alvo desse sequestro por meio da cultura individualista e meritocrática presentes no neoliberalismo, sendo transformada em uma cultura apenas de entretenimento (Oliveira, 2023). Quando a branquitude passa a se sentir muito mecanizada, ela passa a extorquir as produções feitas pelas populações negras para se renovarem (Fanon, 2008).

Houve momentos em que os/as educandos/as se mostraram interessados/as na culinária africana. Tais comentários foram descritos nas seguintes Notas de Campo: “Professor, porque você não trouxe uma comida da África pra gente experimentar ‘fessor’?” (NC IX-5), posteriormente, Lucas Moura, concordando com seu colega de turma, disse: “É mesmo, ‘fessor’” (NC IX-5). Já o educando Yuri Alberto, quando perguntado o que ele gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física, respondeu “[...] sobre as comidas que eles comem” (NC IX-88). As falas dos/as educandos revelam o que ainda podemos incluir nas aulas para fortalecer o conhecimento sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Esses dados convergem com o trabalho realizado por Rocha (2020) em conjunto com a comunidade escolar, em que “[...] participaram contribuindo com o empréstimo de utensílios e objetos de decoração, e a feitura de comidas africanas e afro-brasileiras” (p. 85).

Além disso, constamos processos educativos que fazem alusão aos momentos em que os/as educandos/as enaltecem as Culturas Africanas e Afro-brasileiras.

C.O.: Após retirar o livro “Mandela” da sacola, um educando recém ingressado na turma, me surpreendeu com indagações riquíssimas a respeito de Mandela, o nome dele é RaiF. Ele ao ver o livro e identificar que era do Mandela, disse o seguinte: Nossa, professor, esse cara foi foda, ele lutou muito contra o preconceito lá na África, não é? Ele ficou um tempão preso, porque ele queria que acabasse com uma lei que separava as pessoas brancas das negras. Eu já assisti um negócio sobre ele (NC IV-2).

Com a fala do educando, iniciamos a aula fazendo referência à principal liderança sul-africana contra o apartheid⁶ e depois presidente, Nelson Mandela. O educando identificou no livro a imagem do citado ex-presidente, podendo colaborar com o seu conhecimento. A exposição do educando do seu saber de experiências de mundo faz toda a diferença, contribui tanto com a aula como ensina.

Na continuação da leitura, cheguei no momento em que, após 27 anos presos, Nelson Mandela enfim é libertado, e em 1994 vinha a se tornar o presidente da África do Sul. Quando disse isso, um dos educandos, batendo em sua mesa disse: Toma!!! C.O.: Este foi um momento maravilhoso em que senti a vibração da sala ao saberem do desfecho que se deu na história de Nelson Mandela, ao tomarem conhecimento que ele se tornou o presidente da África do Sul. O educando ao bater em sua mesa e dizer “toma!”, ele demonstrou com isso estar muito alegre com o desfecho da história verídica que acabara de ter ouvido (NC IV-2).

Observar o posicionamento dos/as educandos/as após contar a história de luta vivenciada por Nelson Mandela nos permite perceber os processos educativos em que há um senso de justiça entre os/as educandos/as. Ao perceberem a crueldade provocada pelo regime racista, eles/as se posicionaram contra o que acabara de ouvir. Tal atitude é percebida também no próximo excerto:

Professor que se os brancos frequentassem os lugares que os negros tinham que ficar, o que acontecia com eles? Eu respondi então: Nada! A lei só valia quando as pessoas pretas entrassem nos lugares destinados aos brancos. Após a minha resposta, houve vários murmurinhos de indignação por parte dos/as

⁶O Apartheid, que traduzido para o Africâner significa separação, foi um regime de segregação que ocorreu na África do Sul em 1948. Foi criado Daniel François Malan, na época as elites brancas controlavam o país e sustentavam-se no mito da superioridade racial europeia sobre aos demais grupos étnicos. Neste período, as pessoas negras eram proibidas de frequentar certos lugares, como os bares por exemplo. Havia também neste período lugares exclusivos para pessoas brancas e para as pessoas negras, como os bancos de praça, assentos de ônibus e bebedouros. Não era permitido o casamento de pessoas brancas e de outras raças. Ainda, as pessoas negras eram frequentemente retiradas de suas casas por serem negras (Ángelis, 2009).

educandos/as, que se mostraram revoltados/as com o que fizeram com as pessoas pretas naquele período (NC IV-3).

Os/as educandos também disseram ser importante conhecer mais sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras, aspecto perceptível na fala de RaiF ao mencionar que: “foi importante saber sobre o país de Botswana, sobre o que você falou e mostrou” (NC V-8). Ao serem perguntados sobre o que aprenderam e suas percepções no tocante às aulas e a temática trabalhada, os/as educandos/as responderam:

Ah, achei que foi muito legal, é pra ter a importância da... Da África, do continente africano pra gente, do Brasil. [...] aprendi um pouco sobre as brincadeiras da África, do povo, da cultura africana (James Rodriguez) (NC IX-10/11). Ah, eu aprendi muitas coisas sobre a África, é? Mas tipo, eu consegui aprender bastante coisa [...] sobre a cultura, sobre as histórias que cê contou, né (Cassio do Paraguai) (NC IX-19). Muito sobre brincadeiras, mais sobre a África, achei muito divertido (Debora) (NC IX-38).

Na mesma direção, a educanda Aurora disse ter aprendido “[...] sobre as brincadeiras da África e a África” (NC IX-47). Para a educanda Killye, foi uma experiência diferente, pois enfatiza que “[...] particularmente nunca tinha participado de uma pesquisa sobre um continente, assim, bem diferente” (NC IX-54), e reitera ter aprendido “[...] bastante sobre o continente africano, sobre coisas que a África contribuiu pra várias coisas, vários países e tal” (NC IX-55).

Ao destacar a experiência diferente que teve ao participar das aulas, a educanda Killye salienta a contribuição dos povos africanos para a humanidade, fazendo referência a uma das aulas temáticas das quais dialogamos, por exemplo, sobre o Egito antigo, em que citamos Imhontep:

[...] reconhecido como o verdadeiro pai das ciências médicas e um dos primeiros filósofos da história. Além de diagnosticar e tratar mais de 200 doenças, Imhotep construiu a pirâmide de Saqqara, demonstrando habilidades arquitetônicas revolucionárias. Ele também deixou os primeiros mapas das constelações e introduziu a ideia de energia vital e alinhamento dos chacras. Cerca de 100 anos após sua morte, foi venerado como um semideus e, dois milênios depois, elevado à categoria de deus da medicina. Seus ensinamentos, passados secretamente por gerações, formam a base de conhecimentos que influenciaram diversas tradições esotéricas e filosóficas (Pinto, 2024, n.p).

Há três mil anos a.C., Imhontep já dominavam técnicas básicas de medicina, visto que nesse período os africanos já tinham um conhecimento desenvolvido sobre a ciência médica e farmacológica. No campo astronômico, os africanos da Nação de Dogon, na região do antigo

Mali, já tinham conhecimento sobre os satélites, a exemplo, a estrela Sirius e o Sirius B, invisíveis aos nossos olhos. Na engenharia, falamos sobre as pirâmides do antigo Egito como grande contribuição dos povos africanos, sendo construções com o envolvimento de muita matemática, fazendo-nos refletir os créditos dados aos gregos, como Pitágoras, sobre quem havia inventado os conhecimentos da matemática e geometria (Cunha, 2020). Ainda dialogamos sobre as grandes navegações realizadas pelos africanos, pois a tecnologia naval egípcia:

[...] era bastante desenvolvida, os egípcios foram responsáveis pela gestão de importantes empreendimentos marítimos, [...] é bem possível que os egípcios tenham sido os pioneiros no uso de velas nas viagens marítimas, e que tenham inventado o leme (Cunha, 2020, p. 11).

Para o educando Hope Mikelson, a participação nas aulas “[...] foi uma experiência surpreendente” (NC IX-66), e disse ter aprendido nas aulas “[...] muita coisa sobre a África, sobre as brincadeiras, a cultura” (NC IX-67). A educanda Malio pontuou que “[...] nunca tinha participado de algo assim” (NC IX-80), comenta ainda ter aprendido sobre “[...] as brincadeiras sobre a África, que eu nem sabia sobre a África, né... descobri dias pra trás” (NC IX-81).

Destacamos a fala da educanda Malio, ao dizer que nunca participou ou quem sabe não se lembrar de ter tido aulas sobre as Culturas Africanas e Afro-Brasileiras. O que nos chama a atenção é uma educanda do Ensino Fundamental II falar que foi por intermédio das vivências propostas durante a pesquisa que passou a conhecer a África como um continente. O seu relato mostra a necessidade de reiterarmos o compromisso da Educação Básica, de todos os componentes curriculares, em cumprir a legislação vigente há 21 anos para a inserção do ensino da História e Cultura dos povos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas na escola.

O educando Yuri Alberto comenta que “[...] foi muito legal pra mim [...] todas as brincadeiras e as danças” (NC IX-86), e pôde ter aprendido “[...] um pouco mais sobre a África, sobre a cultura africana e as danças” (NC IX-87). Para Goku, a vivência das aulas “[...] foi uma experiência muito boa porque eu consegui aprender um pouco mais sobre a África” (NC IX-97). Na mesma linha, Pão de Batata disse ter aprendido “[...] sobre a cultura africana né, acho super interessante” (NC IX-105). Lucas Moura afirma que conheceu “[...] algumas origens de umas brincadeiras africanas e algumas histórias de uns livros” (NC IX-140). Para os educandos Goku e Pão de Batata as experiências vivenciadas nas aulas foram significativas ao conhecer melhor sobre as Culturas Africanas.

O educando Ventilador ressalta que passou a conhecer melhor “[...] sobre histórias africanas, brincadeiras, pessoas” (NC IX-148); Lucas Vera faz um comentário muito importante sobre sua percepção a respeito do que havia vivenciado durante as atividades, disse ter aprendido “[...] que a África não é aquilo que eles dizem, que a África é outra coisa né, é uma origem muito boa” (NC IX-112). Esse comentário demonstra que o educando aprendeu sobre uma outra África, tendo em vista que a propagada pelos meios de comunicação, na maioria das vezes, é apenas pobre e repleta de guerras e doenças.

O educando RaiF disse que “[...] é muito bom se divertir e aprender uma outra cultura né, aprender conhecimento” (NC IX-125), ainda comenta ter aprendido “[...] mais sobre a África, sobre países da África, danças, jogos e brincadeiras” (NC IX-126), bem como passou a conhecer ao longo das vivências “[...] os países, os países é um nome bem difícil de decorar e eu não sabia” (NC IX-127). Para compreender essa geografia territorial do continente africano, os países e as cidades que o compõem, no estudo de Denzin (2018) com africanidades, são apresentadas “[...] imagens de cidades localizadas em países da África, tais como: Luanda (Angola), Antanarivo (Madagascar), São Tomé (São Tomé e Príncipe), Adis-Abeba (Etiópia), Maputo (Moçambique), entre outras; mapas (impresso e o globo terrestre)” (p. 140).

Percebemos o quão importante foi para o educando RaiF conhecer o nome dos países, o que sinaliza a relevância de inserirmos nas aulas atividades que possibilitem aos/às educandos/as visualizar o continente africano em toda a sua extensão territorial, compartilhando informações pouco divulgadas nas escolas e pelos meios de comunicação. A exemplo, que a:

[...] África é um continente e não um país, que, aliás, possui em seu território mais de 50 países; que o atlas (mapa do mundo) transmite, visualmente, ideia de que o território africano é bem menor do que efetivamente é; que há imensa diversidade de povos e culturas; que além de povos que vivem em aldeias de modo tradicional há também inúmeras cidades em zonas altamente urbanizadas, com ruas asfaltadas, casas, prédios e arranha-céus; que a maior parte das pessoas se veste de modo muito parecido com as brasileiras ou europeias ou estadunidenses, inclusive devido à influência da televisão e internet, que também são vistas nos países africanos, o que por vezes envolve invasão cultural (Denzin, 2018, p. 140).

Nessa esteira, as vivências com o jogo Travessia reforçou o compromisso em construir saberes a respeito das regiões do continente africano, pois a educanda Hevellyn relata saber que a África é um continente, porém passou a conhecer “[...] aquelas região lá [...] eu não sabia, eu pensei que era tudo África mesmo” (NC IX-157), referindo-se às cinco grandes regiões que o continente africano é dividido (Setentrional, Ocidental, Central, Oriental e Meridional), os quais estavam presentes no jogo mencionado que ela e seus colegas participaram.

O educando Cassio do Paraguai disse que as atividades promoveram mais aprendizagens sobre o continente africano. Ele “[...] não sabia que tinha pessoa africana branca, eu achava que era mais da minha cor... Um pouco mais morena [...] descobri as histórias que tem, né? Da cultura” (NC IX-20). Essa fala faz referência a uma pergunta feita em um dos nossos encontros por sua colega de turma sobre a existência de pessoas brancas na África; na ocasião foi afirmado que existem, com destaque ao escritor Mia Couto, nascido em Moçambique. Devemos frisar também que, em sua maioria, o continente é composto por pessoas Negras. A Nigéria, por exemplo, tem uma população de pessoas Negras superior à do Brasil (Denzin, 2018).

Para outros/as educandos/as, ficaram marcadas suas participações nas vivências com os jogos e as brincadeiras africanas, as quais proporcionaram interação e conhecimentos. Por meio “[...] dessas aprendizagens foi feito um plantio que une diversos corpos, memórias e saberes” (Rufino, 2021, p. 6). Os sentimentos expressados pelos/as educandos/as podem ser notados nas seguintes Notas de Campo:

Ah, foi bom... [...] todas as brincadeiras que nós brincamos assim, a mais legal foi a Ndule-Ndule. Que, desafio (Sonic) (NC IX-26). Ah, várias brincadeiras [...] Foi legal, as brincadeiras (Steik. EXE) (NC IX-33). Eu gostei muito, foi divertida, e... A brincadeira que eu mais gostei foi a do “Gato e o Rato” (Debora) (NC IX-37). [...] as brincadeiras, foi bem legal, divertido (Kyara Lopes) (NC IX-73). [...] várias brincadeiras, e muitos ensinamentos também. Aprendi sobre danças, as brincadeiras, bastante coisa (Kyara Lopes) (NC IX-74); Foi legal, eu gostei bastante, foi divertida as brincadeiras, as histórias (Ventilador) (NC IX-147).

Na mesma direção, o educando Rercoku comenta “[...] que as brincadeiras africanas são belas e bonitas” (NC IX-92). Goku diz ter aprendido sobre “[...] brincadeiras super legais da África, um pouco sobre a cultura [...] e músicas também” (NC IX-98), já o educando Junira disse ter conhecido “[...] as brincadeiras e as diversidades da África” (NC IX-118). Percebemos que para os/as educandos/as o ensino sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras foi importante, ajudando-os a compreender melhor sobre o continente e os países que o compõe. O conhecimento sobre o continente africano despertou neles/as o sentimento de querer Ser mais (Freire, 2013), saber mais sobre a temática.

Compreendendo que os/as educandos/as são fundamentais para a construção de uma educação equitativa, voltada para todos os grupos Étnico-Raciais, em especial os grupos de pessoas Negras (Pretos/as e Pardos/as) e Indígenas, perguntamos aos/às educandos/as o que mais gostariam de aprender acerca da temática e a possibilidade de incluírem novos elementos das Culturas Africanas e Afro-brasileiras nas aulas de Educação Física para fortalecer os saberes

sobre a África Brasil. Tais momentos foram compartilhados conosco e constam na fala de Cassio do Paraguai ao pontuar que gostaria de “[...] aprender um pouco mais sobre os Estados deles, pra eu ficar mais atento, que eu não conheço muitas coisas... Eu comecei a aprender um pouco mais com você que veio aqui e escolheu a nossa sala” (NC IX-22).

Para o educando Sonic, seria interessante aprender mais sobre “[...] as comidas, novas brincadeiras” (NC IX-28); igualmente, James Rodriguez destaca que “se pudesse, tentasse colocar uma forma de alimentação pra gente experimentar coisas novas, alimentos da própria África” (NC IX-16d). Quanto à educanda Debora, achou “[...] muito interessante a parte das florestas, e a parte da culinária, muito interessante” (NC IX-41), e comenta que se pudesse “[...] colocaria mais sobre a fala das florestas” (NC IX-44). A Aurora fala que gostaria de conhecer mais “[...] sobre a cultura dos africanos” (NC IX-50) e, em consonância, Junira explana querer saber “[...] como os povos vivem” (NC IX-121). Essas falas abrem caminhos para que as culturas africanas sejam desenvolvidas em aulas de Educação Física a partir de diferentes perspectivas, de elementos constituintes do contexto que a escola está inserida, possibilitando ressignificar as atividades sobre a temática (Bravalheri, 2020).

Percebemos nos relatos o interesse dos/as educandos/as por ampliar e aprofundar conhecimentos desde a flora, até a curiosidade sobre a culinária africana, a diversidade cultural e de povos que habitam o continente africano, o que contribui para que nas escolas outros componentes curriculares possam trabalhar em conjunto com a Educação Física, de modo a dialogar sobre o Continente Africano em aulas temáticas, enriquecendo ainda mais o ensino da História e Cultura dos povos Africanos e Afro-Brasileiros.

O educando Goku acredita ser muito importante conhecer mais sobre “[...] as principais pessoas que lutaram pra que a África conseguisse ser um país muito bom” (IX-100), fazendo referência a uma das aulas em que realizamos uma contação de história sobre a vida do líder Sul-africano Nelson Mandela. Esse dado revelou a necessidade de criarmos oportunidades para educandos/as se aproximarem do contexto histórico e de conceitos concretos da luta contra o colonialismo e a colonialidade (Quijano, 2009) de forma lúdica, prazerosa e com temas de interesse das crianças e jovens.

Podemos citar outros nomes de lideranças africanas que poderiam ser evidenciadas em aulas para o fortalecimento desses saberes, como os/as Heróis e Heroínas que lutaram pela independência de África, a saber: Josina Machel, Amílcar Cabral, Kwame Nkrumah, Léopold Sédar Senghor, Agostinho Neto, Steve Biko, Samora Machel e Cheikh Anta Diop. As estratégias metodológicas para trazermos tais narrativas para as aulas de Educação Física também são inúmeras, podendo ser exploradas as dramatizações, as criações e recriações de

músicas, como o RAP que dialoga muito tanto com as histórias de vida e de luta dessas pessoas, como refletem suas próprias histórias no contexto latino-americano.

O educando Rercoku destaca querer “[...] aprender mais sobre como os africanos chegaram no Brasil” (NC IX-94). Sua fala revela seu interesse no que concerne ao processo colonial que resultou no tráfico humano de pessoas africanas colocadas em situação de escravas/os no Brasil. Pessanha, Paz e Saraiva (2019) explicam que “[...] a experiência sociocultural afro-atlântica em toda sua multiplicidade é, tanto a expressão, quanto a ressignificação da dor e da tragédia da escravidão, da colonização e do racismo” (p. 111). Falar da Travessia é tocar nas feridas e nos traumas que os/as nossos/as antepassados/as vivenciaram, e que ainda permanecem em nossos corpos.

[...] a partir do corpo e da experiência negra como lugar que passamos a pensar na Travessia e desde a Travessia como possibilidade de reconquista, de retomada, de produção de escrituras sobre si, que nos permitiria desertar do lugar do negro gestado pelo racismo e pela ignorância branca, isto é, romper com o imaginário imposto ao negro que pretende aprisioná-lo no espaço da estereotipia ou mesmo apagá-lo, negando sua humanidade e suas existências (Pessanha; Paz; Saraiva, 2019, p. 111).

Outros/as educandos/as disseram que conhecer novas brincadeiras seria muito importante nas aulas de Educação Física escolar, de forma a fortalecer os conhecimentos sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Os momentos estão destacados nas Notas de campo a seguir:

Mais brincadeira (Steik. EXE) (NC IX-35); Mais brincadeira (Killye) (NC IX-61d); Todas as brincadeira dele, desses afro africano (Miguel) (NC IX-64); Mais brincadeiras (Pão de Batata) (NC IX-108); [...] tirando essas brincadeiras que a gente fez tem mais, né? Queria aprender um monte! (Lucas Moura) (NC IX-143); Mais brincadeiras, né... Ficaria bem mais legal ter bem mais brincadeira africana (Ventilador) (NC IX-151); Ah, o que eu queria aprender mais mémo, eu queria é... Aprender o que o cêis passa é... Mais brincadeira, [...] gosto de brincar, gosto de aprender coisas nova (Leôncio) (NC IX-167). [...] tipo assim mais brincadeiras (Sonic) (NC IX-30); [...] Mais brincadeira, bastante (Kyara Lopes) (NC IX-78); [...] um pouco mais de brincadeiras (Goku) (NC IX-103); Mais brincadeira, e de correr (Ventilador) (NC IX-154); [...] eu colocaria se pudesse, eu queria conhecer mais brincadeiras nova, coloca alguma coisa diferente pra nós conhece também (Leôncio) (NC IX-170).

Manter viva a ânsia pelo brincar é fundamental para que continuemos criando e recriando os costumes ancestrais, expressados pelas brincadeiras, de tempos em tempos pela tradição da oralidade. Por fim, James Rodriguez destaca que as vivências foram necessárias

para compreender sobre as culturas africanas, afirmando que “[...] isso é o básico mesmo da cultura africana, pra mim não tem, na minha opinião não tem mais nada que muito aprender” (NC IX-13).

Vimos que os/as educandos/as sabem que a África é um continente, mas os dados parecem insuficientes, pois, embora apresentaram informações genéricas ou até mesmo idealistas, demonstraram saber pouco sobre a África. É possível perceber que, após 21 anos da promulgação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), as crianças de uma escola municipal continuam não tendo conhecimentos mais amplos sobre o continente do qual muitas pessoas habitantes do Brasil são originárias ou descendentes. Inclusive, conforme dados do IBGE (2022), 55,5% dos/as habitantes do país formam o grupo afro-diaspórico, no caso, autodeclararam-se pretos (10,2%) e pardos (45,3%).

Assim, o desconhecimento elementar da geografia do continente africano, como se fosse apenas um país, mostra-se preocupante. A escola, como instituição social, é responsável por organizar, transmitir e socializar os saberes, entretanto, revela-se como um espaço em que a história e cultura africana ainda é sub-apresentada. Por outro lado, conforme Gomes (2003), é justamente nesse ambiente que essas representações podem ser superadas, requerendo um ensino que promova estudo, reflexão e diálogo sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras.

5.2 Categoria B: Jogando, brincando, aprendendo e semeando...

Nessa categoria emergiram processos educativos nos quais nos educamos em comunhão (Freire, 2014). No primeiro dia propomos duas brincadeiras para o estabelecimento de vínculos e fortalecimento dos laços de confiança entre educador e educandos/as. A primeira brincadeira continha três comandos, sendo que “[...] quando eu falasse ‘um’, todos/as teriam que parar, olhar para trás e dizer ‘Oi?’. No comando ‘dois’, eles/as teriam que dizer ‘Ah...’ e no comando ‘três’ fazer o movimento como se estivesse pegando algo no chão.” (NC II-25). Já na segunda brincadeira, todos/as os/as educandos/as teriam que se organizar em duplas e ficar espalhados/as pela quadra, em seguida:

[...] pedi para que uma pessoa da dupla fosse até uma determinada linha. Os/as educandos/as que ficaram espalhados pela quadra teriam que fechar os seus olhos, deixar o corpo livre e os braços para baixo. Eu expliquei a importância de não abrirem os olhos, já que aquelas/es que foram para a linha teriam que modular (como se fosse uma estátua) uma outra pessoa que não fosse a sua dupla, para isso seria necessário silêncio porque pessoa a ser modulada não poderia saber que é você que está modulando-a. Iniciei a atividade, todos/as

fizeram a modelação, em seguida se dirigiram para outro lugar e ficaram no mesmo jeito que modularam a outra pessoa (NC II-25).

Esse momento de interação foi primordial para a criação de vínculos de amorosidade. Para Freire (2013), a relação entre educando/a e educador/a precisa estar pautada no diálogo e na empatia recíproca, fazendo despertar no/a outro/a a vontade de “Ser Mais”, ao passo que “[...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio histórico-culturais do ato de conhecer” (Freire, 2013, p. 12).

Os momentos nos quais nos educamos em comunhão estavam presentes nas ocasiões que antecediam as vivências com os jogos e as brincadeiras africanas, ao conhecermos a origem dos países. Por exemplo, ao explicar:

[...] para todos/as onde fica o país de Senegal com o auxílio do livro de contos africanos chamado “Contos Africanos” de Gcina Mhlophe, em que é destacado a localização geográfica, informações sobre a população, a capital Dacar, a principal ocupação da população (trabalho e renda) (NC IV-6).

Mediante uma brincadeira conhecemos quatro informações acerca do país Botswana, sobre “[...] os leões nadadores, que devido às cheias do Delta de Okavango eles necessitam nadar para fazerem as Travessias, como também caçar presas” (NC V-4), também a respeito do “[...] Delta de Okavango, sendo este o maior do mundo, ele se estende por uma área de 15 mil quilômetros quadrados e deságua no Deserto do Kalahari” (NC V-4).

Partindo disso, dialogamos com o componente curricular de Geografia com vistas a compreender o que é um Delta, e para “[...] explicar melhor a trajetória da água e como deságua, eu usei o meu braço e depois os dedos como se fosse o delta” (NC V-4), ademais de apresentar imagens aéreas de como é formado um Delta. Conhecemos também a reserva de Moremi, no Delta de Okavango, a qual “[...] contém uma importância científica, ambiental e também de conservação. E por último, mostrei o Parque Nacional de Chobe, que foi o primeiro parque nacional de Botswana, e que tem um espaço com mais de 10.000 quilômetros quadrados” (NC V-4).

Em outro momento passamos a conhecer “[...] Guiné-Bissau, que é um dos países do continente africano, que fica na região ocidental” (NC VIII-2). Os/as educandos se recordaram do jogo Travessia, pois conheceram, através do mapa do continente, a sua localização, algo positivo em relação aos saberes construídos na Travessia epistemológica. Posteriormente, “[...] li para os/as educandos/as algumas curiosidades sobre o país de Guiné-Bissau, a sua localização

no continente, questão ligadas à biodiversidade da região, sobre o santuário de hipopótamos, as águas salgadas existentes lá” (NC VIII-3).

Destacamos mais uma vez como o ensino sobre as culturas africanas pode ser realizado em conjunto com outros componentes curriculares da educação básica. Ao conhecermos o país de Guiné-Bissau, abordamos Geografia e Ciências biológicas. Sobre isso, houve a reiteração aos/as educandos do:

[...] quão é importante conhecermos as origens dos jogos em que estamos desenvolvendo, assim como aprofundar em conhecer as curiosidades a respeito dos países que se originam as brincadeiras a fim de desconstruir vários ideários não reais e/ou negativos, assim como a que conhecemos hoje, de Guiné-Bissau (NC VIII-8).

Quando perpassamos por Botswana, na região meridional da África, por meio do mapa, “[...] trouxe um recorte do país dentro do continente, como um modo de detalhar a sua localização, como também ver as cidades que compõem o país” (NC V-2). O *zoom* feito no mapa possibilitou aos/as educandos/as desconstruir o pensamento historicamente perpetuado, pois para além de África como um país, temos um vasto continente, com países e cidades. No mesmo encontro, caminhamos por Moçambique, localizada na região oriental do continente, quando “[...] abri uma Capulana, tecido tradicional de Moçambique muito usado pelas mulheres como uma veste” (NC V-2). O passeio pelo continente foi fundamental para a ampliação do repertório de saberes dos/das educandos/as sobre o que é a África, posto que nos tecidos “[...] havia três mapas do continente africano, em seguida pedi para que localizassem Botswana. Alguns discentes ficavam perguntando ‘cadê, cadê, cadê?’” (NC V-2).

No tocante às rodas de conversa, tivemos partilha de saberes e compartilhamos sentimentos de gratidão pelos encontros e o que eles proporcionaram. Tais momentos estão presentes nas falas da educanda Killye, quando “[...] iniciou a sua fala me agradecendo pela oportunidade de participar da pesquisa e conhecer tudo o que está aprendendo com os jogos e as brincadeiras africanas, que está gostando muito de tudo” (NC VII-6). O carinho da educanda ao se expressar mostra o quão significativo foi para ela a participação nas aulas sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras. A educanda ainda reitera “[...] em nome da sala, ela agradecia pelo momento em poder estar participando dos jogos e brincadeiras africanas” (NC VII-6), e disse: “[...] queria dizer muito obrigado, primeiramente, professor por essa experiência” (NC IX-6).

Também fazem parte desse momento de afeto e agradecimento, quando eu estava “[...] saindo da quadra, o educando RaiF disse: ‘te amo, professor, você está no meu coração, você é

humilde” (NC IX-8). A fala do educando nos revela um sentimento de gratidão e amorosidade, como uma “[...] intercomunicação íntima entre duas consciências que se respeitam” (Freire, 1982, p. 29). O discurso do educando se alinha com as palavras de Freire (2014) ao falar sobre “[...] vocação ontológica, em amor, em diálogo, em esperança, em humildade, em simpatia” (p. 33). Já o educando Rercoku disse: “Professor, eu não participei da maioria das atividades, mas eu gostei muito de conhecer tudo que você trouxe pra gente sobre a África. Eu fiquei ali sentado ouvindo tudo, prestando atenção” (NC IX-9).

Em comunhão foram destacados pelos/as educandos/as, quando perguntados/as do que mais gostaram:

[...] Da parte do conhecimento, das rodas, conversa, da roda viva (James Rodriguez) (NC IX-15); [...] as brincadeiras da África, foi legal a roda que a gente fez (Steik. EXE) (NC IX-32); [...] o bate-papo, legal. O bate-papo em roda, eu nunca tinha feito (Lufly) (NC IX-133); Que a gente conversou (Rercoku) (NC IX-95); É, de estar participando com meus colegas e as brincadeira que eu pude ter a oportunidade de participar junto com eles (Goku) (NC IX-102); O tempo que a gente teve, e porque foi uma coisa bem diferente também (Killye) (NC IX-59).

As falas mostram que para os três educandos foi significativo que as aulas fossem no formato de roda. Esse formato favorece o diálogo com todos/as se entreolhando, possibilitando exercício de percepção dos gestos, dos olhares, estimulando escutas e falas, desde que o/a Educador/a atue enquanto um/a mediador e não fonte exclusiva do saber, único a realizar comunicações, como na criticada educação bancária, refutada por Freire (2014), na qual “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (p. 80). Acreditamos na educação dialógica, mediando os saberes que foram sendo construídos, em comunhão, acerca dos jogos e brincadeiras das culturas africanas.

Pelas rodas de conversas, ouvimos os/as educandos/as, colaborando de forma consciente, democrática e compartilhada os saberes sobre a África. Para Brandão (2002):

Devemos pensar, como educadores, em uma educação destinada a ser, de maneira contínua, permanente, àquilo a que nós próprios estamos destinados e não aquilo que nos “destina a”, fora da realização consciente e co-responsável do que nos torna mais e mais humanos e solidariamente felizes (p.194).

Educamo-nos e construímos conhecimentos novos juntos/as também pela prática social dos jogos e das brincadeiras de matrizes africanas, como evidenciado na Nota de Campo:

Nos reunimos em roda, todos/as sentados/as no chão, assim iniciei às vivências apresentando a eles/as o livro “Cordel África” em que irá também nos acompanhar ao longo dos dias, no início de cada aula. Recitei o cordel de abertura do livro, na página 10 (dez), que fala sobre o continente africano, do seu território, sua história, cultura, religião e a relação com o Brasil (NC III-1).

Um momento muito importante do nosso encontro foi quando vivenciamos uma brincadeira circular inspirada no Congado. Na ocasião, conhecemos um pouco sobre a relação linguística que existe entre o Brasil e a África, ao explicar para os/as educandos/as que na letra da canção:

[...] ‘fulô’ significa ‘flor e que há várias palavras que nós dizemos hoje são muito semelhantes, mas o que muda é o som que pronunciamos por terem muita aproximação com dialetos africanos, assim como também existem várias palavras que falamos em nosso dia-a-dia que são de África. Como exemplo citei: ‘Fulô’ que é ‘flor’, ‘Muriquinho Piquinino’ que é ‘menininho muito pequeno’ e ‘Purugunta’ que significa ‘pergunta’ (NC IX-2).

Durante a vivência foi comentado com “[...] os/as educandos/as que eles/as vão ouvir algumas palavras na letra da música que são parecidas com as que eu havia acabado de aplicar para eles/as” (NC IX-3), uma vez que essa proximidade com as línguas africanas se deu devido à diversidade de regiões em que os povos africanos foram retirados à força. E, desse processo colonizador, de acordo com Proença Filho (2017), vieram “[...] gente de distintas origens e idiomas diversos, de tribos várias e variada cultura. E são, de origem sudanesa: iorubás ou nagôs, jejes, ewes-fons tapas, fânti-axântis e hauçás; e de origem banto: angolas, bengalas, moçambicanos, monjolos” (p. 106).

Os momentos em comunhão também estavam presentes quando “[...] peguei o livro ‘Ndule-Ndule’, e dando continuidade com as brincadeiras, fiz a leitura da brincadeira ‘Ryembalay’ para os/as educandos/as, e fomos se posicionando em duplas, com as mãos estendidas à frente”, (NC IV-6). Por querer estar junto aos educandos/as nesse momento, “[...] juntei-me com uma educanda para mostrar para todos/as como é que se brinca, ao mesmo tempo todos/as também começaram a se divertir” (NC IV-6), pois, como Rufino (2021) questiona, “[...] a que mundo interessa o não brincar?” (p. 72). Foram instantes de compartilhamentos, risos e escuta das gargalhadas dos/as educandos, já que “[...] a condição da vida em sua plenitude é sermos vibrantes e livres” (Rufino, 2021, p. 72).

Em outro momento, teve a leitura do livro “Ndule-Ndule” “[...] na página da brincadeira ‘Cachorro que rouba osso’, falando sobre os três garotos da escola rural de Botswana, o Tebogo,

Baruti e Kopano” (NC V-6). A contação da história sobre a brincadeira é importante ao fazer referência às crianças da África, como se elas estivessem ali, junto conosco, compartilhando as suas brincadeiras.

Em outra aula temática, o jogo Travessia nos possibilitou aprofundar nos conhecimentos sobre o continente africano. Ao longo de nossa trajetória pelo jogo fomos compartilhando as informações contidas nas cartinhas, a cada jogada de uma das cinco equipes, passamos a conhecer novas curiosidades sobre os 54 países que compõe esse grande e rico continente. Um momento muito marcante foi quando a equipe Oriental havia chegado ao final de nossa Travessia pelo continente e o educando Goku faz a leitura de uma carta em que há uma história sobre a filosofia Ubuntu, descobrindo que ao final todas as cinco equipes vencem, uma vez que:

[...] mal sabiam que neste jogo todos/as ganharam, e é isso que faz deste jogo um potencial para a construção de conhecimentos, pela colaboração de todos durante a Travessia. Após ter finalizado a leitura, Goku então pegou o pote e começou a distribuir paçocas para todos/as os/as educandos/as e o professor que estavam presentes na quadra (NC VII-3).

A palavra sul-africana Ubuntu tem o significado de reconhecer homens e mulheres enquanto humanidade, isto é, “[...] para ser percebido como humano, o indivíduo é, sendo junto a Outro. É uma palavra que resume o conceito de transcendência enquanto condição exclusiva do homem: o dirigir-se para algo além de si mesmo, para Outro, portanto” (Sodré, 2017, p. 112).

Por isso, em nossa Travessia epistemológica sobre as Culturas Africanas todos/as saem vencedores/as. Houve a explicação para os/as educandos/as que essa é uma experiência de superação de tantas outras Travessias dolorosas feitas pelos povos africanos, nesse contrafluxo, fazemos do percurso um momento para fortalecer os nossos laços com África, agora “[...] todos/as ganham, não tem como alguém perder ao longo da Travessia, pois o conhecimento é algo que ninguém tira de nós [...] essa é a essência de Travessia, chegar diferente de como saiu, com novos saberes e experiências” (NC VII-4).

Foi através do livro Ndule-Ndule que pudemos também aprender juntos/as muitas das brincadeiras e jogos africanos, como consta no trecho a seguir:

[...] apresentei a eles o livro “Ndule-Ndule”, em que consta parte das brincadeiras em que iremos vivenciar. Expliquei para eles/as a origem do livro, quais as pessoas que contribuíram com o compartilhamento dos jogos e as brincadeiras de África, no caso as crianças da África do Sul, da República Democrática do Congo, da Nigéria, do Senegal, de Botswana e da Guiné-Bissau (NC III-1).

A primeira brincadeira do livro *Ndule-Ndule* que vivenciamos se chama “Mamba”, da África do Sul, país de Nelson Mandela. A brincadeira consiste em:

[...] todos/as ficarem espalhados/as em um determinado perímetro, enquanto uma pessoa (Mamba) corre para pegar os demais participantes, mas somente ela pode tocar para pegar, os/as demais pessoas que vão compoendo a “Mamba” podem apenas auxiliar de forma estratégica com o ato de cercar as pessoas, no caso quem começou a rodada pegando foi a educanda Malio, ela rapidamente tocou em vários colegas que foram se juntando a ela, fazendo parte da cobra (Mamba) (NC III-2).

A brincadeira Mamba foi significativa para três educandas/os: Malio, ao dizer ter compartilhado o que aprendeu com sua prima de oito anos “eu ensinei aquela brincadeira lá, comé que é o nome... [...] de sigura na mão? Aí você tem que pegar junto” (NC IX-83). Junira disse ter ensinado para seu primo “[...] a Mamba” (NC IX-120); e Hevellyn, quando disse que gostaria de aprender mais “[...] daquela brincadeira, aprender mais... Tipo aquela brincadeira lá da serpente... (Mamba)” (NC IX-159).

Após o término da primeira brincadeira, “[...] continuei a leitura do livro ‘Ndule-Ndule’, apresentei a segunda brincadeira, denominada ‘Kameshi Ne Mpuku’ ou em português ‘O Gato e o Rato’, da República Democrática do Congo” (NC III-3). O educando Lucas Moura, ao ser perguntado sobre o que mais gostou nas aulas, respondeu ter gostado: “Das brincadeiras. Ainda mais daquela lá, de passar de baixo dos... O gato e o rato! Gostei daquela lá” (NC IX-145). Hevellyn disse que “Sim, no quintal da minha casa, numa quadra, com meus irmão e com meus amigo, porque eu gostei das brincadeira” (NC IX-163), e por fim, o educando Leôncio disse:

Vou sim, o espaço que der eu vou, brincaria mémo com meus amigo, minhas famia também que eu ensinei pra minha mãe, minha vó e elas se interessaram muito a conhecer essas brincadeira nova também [...] eu achei bem legal, bem legal mesmo e também acho que importante também né, esses negócio que cê passa pra nós, cêis passa (NC IX-171).

Percebemos o desconhecimento dos/as educandos/as sobre as atividades que vivenciaram e a literatura apresentada nas aulas temáticas das Culturas Africanas e Afro-brasileiras. A educanda Debora, por exemplo, ao ser questionada do que não sabia sobre o tema e que descobriu nas aulas, explanou: “Eu aprendi, por exemplo, aquele livro *Ndule Ndule*, eu não sabia sobre ele, aí nas aulas eu descobri” (NC IX-39). Na mesma direção, Hope Mikelson disse também ter conhecido “[...] o livro *Ndule-Ndule*” (NC IX-68).

Para outros/as educandos/as, ao responderem a mesma pergunta, eles/as destacaram as brincadeiras contidas no livro, pois não tinham conhecimentos sobre elas:

As brincadeiras da África (Junira) (NC IX-119); As brincadeiras, não sabia (Malió) (NC IX-82); A brincadeira (Miguel) (NC IX-63). [...] A maioria das brincadeiras, as únicas que eu conhecia era da corda e gato e rato” (Ventilador) (NC IX-149); Nenhuma das brincadeiras eu sabia (Lucas Moura) (NC IX-141); As brincadeiras, as... Pô, as danças, a cultura (James Rodriguez) (NC IX-12); Olha, eu descobri as brincadeiras, como que era legal (Sonic) (NC IX-27); [...] As brincadeiras que cê... [...], [...] Que cê colocava um pouco de um lado e um pouco do outro, e cê colocava um negócio no meio que a gente tinha que pegar , o cachorro que rouba o osso (Steik. EXE) (NC IX-34); Tipo, que várias brincadeiras que a gente brincava ou ainda brinca na atualidade, assim quando a gente era criança, era de origem africana. Eu não sabia (Killye) (NC IX-56). As brincadeiras legais que tinha (Aurora) (NC IX-48);

Outros/as educandos/as compartilham não saber a respeito das brincadeiras, mas que também passaram a conhecer outros aspectos das Culturas Africanas e Afro-brasileiras, a exemplo, quando o educando Rercoku disse ter percebido que “[...] as brincadeiras africanas lembra muito dos africanos” (NC IX-93). Já Goku disse ter aprendido “[...] essas músicas bem legais... As brincadeiras” (NC IX-99). Pão de Batata disse não saber “[...] quase todas as coisas” (NC IX-106). Lucas Vera disse ter conhecido as “[...] brincadeiras, que eu não sabia. E música, dança” (NC IX-113). O educando Lufly disse ter aprendido “[...] sobre as danças que teve hoje, num sabia também” (NC IX-134), e que também não tinha conhecimento sobre a “[...] brincadeira que cê ficava tocando no joelho, tinha que levantar uma perna também (Ndule-Ndule), curti também, é bem maneira” (NC IX-134). E o educando Leôncio disse ter aprendido “[...] essas brincadeira africana, esses negócio que cê passou pra nós” (NC IX-165), reiterando “[...] que eu mémo nunca tinha escutado falar esses negócios, nunca brinquei. Aí eu gostei mémo do cêis ter apresentado essas brincadeira pra nós” (NC IX-165).

As falas dos/as educandos/as mostraram mais uma vez o desconhecimento dos jogos e brincadeiras que vivenciaram nas aulas, revelando que tudo foi uma novidade. A educanda Killye, por exemplo, expressou que não tinha conhecimento sobre a origem africana das brincadeiras que ela já havia feito algum dia, mas que nas aulas passou a saber. Esses relatos evidenciam a inexistência de um ensino que contemple vivências com jogos e brincadeiras de matriz africana nas aulas de Educação Física, indicando a necessidade de levar para as aulas a temática, de modo contextualizada para que haja a compreensão de suas origens.

Sobre isso, é necessário olharmos para a formação dos/as educadores/as, pois os dados apresentados no estudo realizado por Benedito, Carneiro e Portella (2023) mostram que “[...]”

57% das secretarias oferecem formações sobre relações étnico-raciais, ensino de história e cultura africana e afro-brasileira” (p. 49), no entanto, o mesmo estudo sinaliza que “[...] 69% declararam que a maioria ou boa parte das escolas realiza atividades apenas em novembro, durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra” (p. 49).

Os indicadores ainda revelam que 50% dos/as educadores/as das redes participantes do estudo consideram satisfatório os conhecimentos e apropriação em relação à temática. Os dados ainda apontam que os principais desafios para a implementação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) pelas secretarias municipais estão na ausência de apoio (53%); na falta de conhecimento sobre a temática para inseri-la nos currículos e projetos escolares (42%); na ausência de informação e orientação das secretarias (33%); e na ausência de interesse dos/as profissionais de educação para realizarem ações (Benedito; Carneiro; Portella, 2023).

Os dados exprimem a necessidade de investimento na formação de professores/as para o Ensino de História e Cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Todavia, para que isso se concretize nas escolas em seus diferentes níveis de ensino, é preciso que tenhamos:

[...] professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Brasil, 2004, p. 17).

As epistemologias em Travessia também fazem referência aos processos educativos de partilha, à medida que os/as educandos/as ensinaram o que aprenderam a outras pessoas. A partilha possibilita a continuidade dos saberes para além dos encontros da intervenção, fazendo chegar em seu núcleo familiar quando narram que vão ensinar à mãe, ao tio, aos irmãos, assim como aos amigos. Os relatos a seguir exemplificam isso:

Pra minha irmã, algumas danças (Pão de Batata) (NC IX-107); Conteí pro meu sobrinho, conteí pra ele as brincadeira, ele gostou (Kyara Lopes) (NC IX-75); Sim, pra minha mãe (Hope Mikelson) (NC IX-69). Ensinei, ensinei a minha mãe. Falei pra ela o que que nós tava aprendendo, falei que nós jogô aquele jogo ‘Travessia’, ela até gostou de brincar (RaiF) (NC IX-128); Falei pro meus tios. Os meus tios são bem animado pra brincar, daí eu vou tentar fazer uma dessa brincadeira com ele (Cassio do Paraguai) (NC IX-21); Eu ensinei uma brincadeira para a minha prima (Aurora) (NC IX-49); Ensinei, é... Pra minha irmã umas brincadeiras, aí hoje eu vou ensinar a dança (Lucas Vera) (NC IX-

114); Pretendo falar para o meu irmão, pra ele aprender também, pra se divertir, brincar (Lufly) (NC IX-135); Sim, eu contei para o meu pai e para o meu irmão... Eu falei das atividades que a gente fez, daquele livrinho (Hevellyn) (NC IX-158).

Nessa linha, a educanda Killye faz referência a uma das aulas em que tematizamos a história de vida de Nelson Mandela, destacando outro momento de partilha ao dizer que: “Eu ensinei para os meus familiares, ensinei sobre o... É Nilson ou Nelson... Nelson Mandela! Eu ensinei sobre como ele contribuiu pra coisas dos negros e sobre a África... Ensinei bastante” (NC IX-57). Do mesmo modo, outros/as educandos/as também ressaltaram que:

[...] eu falei um pouquinho pra ela lá... Do... Tipo do... Nelson Mandela lá... Que você falou da história dele, eu falei pra ela também. Um pouquinho das brincadeiras também que eu falei que foi legal” (Lucas Moura) (NC IX-142); [...] ensinei para a minha mãe uma... Umas brincadeira, eu não lembro qual agora e também ensinei sobre o Nelson Mandela” (Ventilador) (NC IX-150); Contei tudo para os meus pais. Falei assim pra eles que eu aprendi aquela brincadeira do mapa que foi super divertido. Também contei sobre a brincadeira do gato e o rato e histórias. Contei um pouco da história do livro... Aí eles gostaram muito (Debora) (NC IX-40); Já ensinei e já também mostrei para os meus amigos. Foi bem legal, nós se divertiu muito que nem nós se divertiu aqui na escola (Leôncio) (NC IX-166).

As falas nos permitem compreender que os conhecimentos partilhados nas aulas foram significativos. Como um processo de sementeira, os/as educandos/as levaram o que aprenderam nos jogos e brincadeiras vivenciadas sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras para outros momentos na escola, para dentro de suas casas e também em suas ruas:

Ah, na minha casa, de vez em quando aqui na escola [...] com meus amigos (Lucas Moura) (NC IX-146); Na minha casa, aqui na escola com meus colegas (Goku) (NC IX-104); Ah, qualquer lugar, na rua, em casa [...] com a minha família ou com meus amigos (James Rodriguez) (NC IX-17); É... Com meus amigos, lá na rua (Yuri Alberto) (NC IX-91); Uhum, na minha casa, com meu primo, porque é legal (NC IX-124).

O educando Ventilador comenta ainda que irá continuar vivenciando o que aprendeu nas aulas “[...] na rua da minha casa, com meus amigos, com minha família. Porque é legal, né. Brincar com os amigos” (NC IX-155). Já o educando Rercoku disse que “sim, qualquer lugar que eu for” (NC IX-96), e que continuará a brincar “[...] com minha irmã e minha mãe” (NC IX-96). Quanto ao educando Lucas Vera, falou que “às vezes sim, um dia sim. Em casa, com os amigos, porque é legal né, aprender coisas novas” (NC IX-117). O educando RaiF disse “eu vou, em. Lá na ‘festa do Congo’” (NC IX-131), e, quando perguntado com quem iria,

respondeu: “Com minha vó, minha vó sempre gosta de ir na ‘festa do Congo’, aí eu vou sempre com ela quando tem” (NC IX-131). Ele ainda completa dizendo que “[...] é uma experiência muito da hora, né. Tipo, cê aprende dança, nunca, nunca aprendi dança desse jeito, eu só via o zotro fazendo” (NC IX-131). O educando Lufly disse que “Sim, na minha casa, no parquinho lá perto da minha casa também. Com meu irmão, com minha mãe. Ela também gosta de brincar com nós [...] minha tia também” (NC IX-139).

Outros/as educandos/as também compartilharam relatos que enfatizam a possibilidade de partilhar os saberes construídos ao longo dos nossos encontros. As falas estão presentes nas seguintes Notas de Campo:

Em casa, com meus tio e com minha mãe, porque são bem feliz pra brincar comigo (Cassio do Paraguai) (NC IX-25). Com certeza! Com meus amigos, em casa com meus familiares, porque eu achei bem legal e diferente (Killye) (NC IX-62). Vou! Acho que lá em casa, com meus amigo, porque eu achei legal as brincadeira (Kyara Lopes) (NC IX-79). Vo, na rua. Oxe, com meus amigos, porque eu gostei da brincadeira (Malió) (NC IX-85). Aí... Com meus amigos. Pode ser na rua, na minha casa, na casa deles. Porque eu acho interessante, gostei muito das brincadeiras, do livro (Debora) (NC IX-45); Na rua, brincando com meus amigos, porque é legal, divertido (Aurora) (NC IX-53); Em casa, na rua com os amigo. Porque eu achei legal as brincadeiras (Pão de Batata) (NC IX-110).

Para Pimentel (2015), as brincadeiras são práticas populares que ocupam espaços públicos, aumentam as relações domésticas, assim como constroem alternativas de lazer e entretenimento extrafamiliar. Essas práticas são definidas pela diversidade de saberes sociais, que propagam seguindo diferentes relações geracionais, de gênero e étnico-raciais.

Podemos observar, dessa maneira, que os jogos e as brincadeiras que os/as educandos/as aprenderam ao logo da Travessia foram ensinadas para além dos muros da escola, adentrando nas casas e percorrendo as ruas. A oralidade é fundamental nesse processo, como explica Gonçalves (2012, p. 14): “a oralidade pertencente à matriz cultural africana transcende a própria escrita e mostra o poder das palavras, que as narrativas contêm”.

Por outro lado, também houve situações em que a crença religiosa condicionou a participação de uma educanda de vivenciar a brincadeira em roda inspirada no Congado. Ao anunciar o começo da vivência de uma brincadeira em roda com inspiração no Congado, expressão artística que faz parte da nossa cultura popular e que tem forte relação com África, a educanda Hevellyn:

[...] se retirou da roda, ela que teve autorização dos seus pais e responsáveis para participar da pesquisa, e que também assinou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aceitando a sua participação. Ela não justificou o motivo da sua saída, eu não compreendi o que houve, já que em todas as atividades anteriores ela havia participado normalmente (NC IX-4d).

A mesma educanda, quando questionada sobre o que ela menos gostou na pesquisa, respondeu: “eu acho que foi da dança, assim que... Eu não participei, por causa de religião, né” (Hevellyn) (NC IX-162d). Esse dado revela um aspecto semelhante ao encontrado no estudo de Lima (2018, p. 118) em que “[...] foi muito elencado tensas relações da Dança na prática pedagógica, especialmente em relação com a religião, seja pelos/as estudantes que se recusam a fazer devido a sua religião, seja pela desconfiança de vivenciar as danças de religião Afro-Brasileira”.

Esse relato mostra a importância de desconstruir visões pejorativas a respeito das manifestações culturais e dos festejos populares dos povos africanos e afro-brasileiros, para reconstruir os saberes sobre esses povos nas aulas de Educação Física, porque “[...] quando se fala sobre as danças afro-brasileiras, a questão da religião ainda é um entrave na sala de aula” (Lima, 2018, p. 118).

Formar educadores/as para o ensino das Culturas Africanas e Afro-brasileiras é um caminho possível, já que a fala da educanda Hevellyn e sua saída da roda faz-nos refletir sobre a postura docente. Também houve a percepção da necessidade de aprofundar ainda mais nos estudos sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras para dialogar com os/as educandos/as sobre tais manifestações. Com isso, é fulcral fortalecer a formação inicial e continuada dos/as educadores/as a respeito da temática.

Como anúncio, acreditamos no diálogo, no encontro de mulheres e homens em mediação com o mundo, pronunciando-o para além da relação eu-tu (Freire, 2014). Essa relação propicia o desenvolvimento de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais voltada para a construção de conhecimentos com os/as educandos/as, contextualizando a temática da tradição histórico-cultural desses grupos étnicos pelas vivências das Motricidades do Sul, aprendendo, ensinando, compartilhando e levando a diante saberes culturais. Como Senghor (1965) bem nos lembra, “Eu Sinto o Outro, danço o Outro, então eu sou”. (p. 84).

Nesse sentido, percebemos que teria sido uma excelente oportunidade para abrir o diálogo com os/as educandos/as sobre o acontecido em roda de conversa, provocando reflexões acerca dos preconceitos com as Culturas Africanas e Afro-brasileiras, dado que “[...] ao negar essas culturas, negamos esses corpos. E vice-versa. Ademais, qualquer iniciativa pedagógica com essa temática pode ser considerada uma ação afirmativa” (Martins, 2021, p. 162).

Constatamos que o brincar ainda é um fenômeno muito presente no ensino fundamental II, e que os/as educandos/as mantêm vivo o sentimento de alegria no momento do brincar, tornando-se muito significativo. Abaixo tem as percepções sobre as aulas que participaram dizendo o que mais gostaram nas vivências, como os/as educandos/as que disseram ter gostado do:

Ndule-Ndule... (Sonic) (NC IX-29); Da brincadeira! (Cassio do Paraguai) (NC IX-24); Das brincadeiras (Yuri Alberto) (NC IX-90); As brincadeira (Steik. EXE) (NC IX-36); As brincadeiras (Aurora) (NC IX-51); As brincadeiras (Ventilador) (IX-153); De todas as brincadeiras (Junira) (NC IX-123).

Em concordância, outros/as três educandos/as comentaram terem gostado de uma brincadeira em especial:

As brincadeira que tipo, gato e rato, gostei pra caramba! Nunca ri tanto na minha vida (Hope Mikelson) (NC IX-71); Das brincadeiras. Ainda mais daquela lá, de passar de baixo dos... O gato e o rato! Gostei daquela lá (Lucas Moura) (NC IX-145); Foi aquela brincadeira do gato e o rato que cê passou pra nós (Leôncio) (NC IX-169).

A educanda Hope Milkelson, ao dizer que “nunca ri tanto na minha vida”, retrata o potencial do lúdico na construção de uma escola mais feliz e divertida ao longo do processo educativo, sendo um caminho possível para o fortalecimento de laços fraternos entre educandos/as e educadores/as.

Nas aulas de Educação Física, nos anos finais do ensino fundamental, verificamos a ausência do brincar ao acreditar-se ser uma “coisa de criança”, justificativa que nesse ciclo há mais ênfase nos conhecimentos esportivos. Para Rufino (2021), “[...] como a existência é parte de uma natureza brincante, ela é conduzida como desvio na medida em que brincar não é coisa para adultos, e ser adulto é a condição a priori desse mundo que não brinca” (p. 70).

Já a educanda Hevellyn enfatiza ter gostado “[...] assim, das coisas que a gente aprendeu, das brincadeira” (NC IX-161). O educando Lufly traz uma reflexão muito importante sobre as aulas de Educação Física escolar, ao dizer que as aulas das quais participou “[...] são diferenciadas, não são com as outras aulas, geralmente com todas as de Educação Física são mais é, futebol, vôlei, essas brincadeira aí, essa foi bem diferenciada” (NC IX-137). Semelhantemente, Hevellyn comenta que “[...] foi legal, foi uma experiência bem diferente das aulas dos outros professores” (NC IX-156).

As falas do educando Lufly e da educanda Hevellyn destacam a prevalência dos conteúdos esportivos em comparação às atividades lúdicas nas aulas de Educação Física. Eles/as mencionam que as brincadeiras não estão presentes em suas aulas, sendo atividades diferentes das que são desenvolvidas pelos/as outros/as professores/as. Percebemos a necessidade de fortalecer o ensino dos conteúdos lúdicos no ciclo II do Ensino Fundamental. Os relatos do/a educando/a convergem com o estudo de Martins (2021) que, ao criticar a Educação Física escolar, salienta que o referido componente curricular:

[...] continua afastada de propostas progressistas que tratem das questões raciais e da diversidade cultural brasileira. O conteúdo ainda muito valorizado pela Educação Física escolar continua sendo o esporte, de tendência tecnicista e excludente, enquanto prática que pretende nivelar, ocultar e/ou apagar as diferenças, indicando um padrão de corpo e de movimento” (p. 156).

É necessário levar para as aulas de Educação Física na escola provocações epistemológicas a fim de construir um novo paradigma para o componente curricular, que reconheça e valorize a diversidade cultural brasileira, que traga em suas discussões questões sobre as relações étnico-raciais para a construção de uma educação escolar antirracista (Martins, 2021).

A educanda Kyara Lopes, após um breve pensamento, destaca ter gostado “[...] de tudo!” (NC IX-77). Malio comenta ter gostado da “[...] música, a dança e as brincadeira” (NC IX-84). Igualmente, Miguel disse que “é esse aí que foi hoje, da dança” (NC IX-65). Quatro educandos/as mostraram ter gostado do jogo Travessia, são eles/as: Debora ao comentar “[...] da brincadeira do mapa!” (NC IX-43); Pão de Batata ao falar sobre o “[...] jogo, do tabuleiro” (NC IX-109); Lucas Vera que disse a respeito do “[...] jogo do quadrado, do mapa” (NC IX-116) e o educando RaiF ao dizer que gostou “[...] dos jogo, dos jogo eu achei legal, principalmente Travessia” (NC IX-130).

Realçamos ainda que os sentimentos expressados/as pelos/as educandos/as ao participarem de uma aula com a temática das Culturas Africanas e Afro-brasileiras foram de alegria em conhecer e vivenciar juntos com seus colegas. Esses momentos se encontram nas falas de Goku ao expressar ter se sentido “[...] muito bem leve sabendo sobre um pouco da minha origem” (NC IX-101). Sua fala suscita um trecho do filme “*Uma história de amor e fúria*”, em que o Guerreiro Imortal interpretado por Selton Mello, escreve na lousa que “viver sem conhecer o passado é viver no escuro” (Bolognesi, 2013).

O relato do educando Goku retrata o quão significativo é para os/as educandos/as se reconhecerem em suas origens e pertencimento étnico-racial, e o quão esta pesquisa demonstrou

ser possível orientar os planejamentos das aulas de educação física e demais componentes curriculares na escola na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais voltadas para:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p.10).

Ao relatar que se sentiu “leve” ao saber a respeito de seus ancestrais, compreendemos que os saberes construídos ao longo das aulas, de forma valorizada e afirmativa, despertaram nele algo muito significativo. Essa leveza, eu, professor e pesquisador negro, remeto ao sentimento de *Sankofar*, voltando-nos ao nosso passado para buscar aquilo que foi esquecido.

[...] é natural do ser humano a busca pela identificação de um grupo social, o indivíduo recorre a lembranças de lugares e objetos, presentes nas memórias e assim organiza seus referenciais identitários, pois a identidade é percebida, captada e construída e está em permanente transformação (Prandi, 2000, p.50).

Para James Rodriguez, as aulas trouxeram “[...] uma sensação muito boa, pra brincar, pra conhecer a cultura africana, do próprio continente” (NC IX-14), enquanto que Cassio do Paraguai comenta que se sentiu “[...] mais esperto (risos), sobre a África” (NC IX-23).

Os relatos a seguir mostram que para a educanda Debora e para a educanda Hope Mikelson as aulas proporcionaram um sentimento que as fizeram se sentir mais próximas da África: “acho que eu me senti um pouco dentro da África!” (Debora) (NC IX-42); “[...] Eu pensei que tava na África daqui apouco ué... Uai, tudo sobre a África ué” (Hope Mikelson) (NC IX-70).

O educando Lucas Moura disse ter se sentido “[...] lisonjeado por estar aprendendo coisas novas, né... Sobre a África, que eu acho bem interessante!” (NC IX-144). RaiF comenta ter se sentido “[...] aliviado né, porque num é todo dia que cê tem uma aula de, de conhecimento e aprendendo sobre a África” (NC IX-129). O educando Leôncio diz ter achado “[...] interessante, porque também eu nunca tinha escutado e nem visto essas brincadeira” (NC IX-164), comenta também que “[...] gostaria de jogar mais, brincar mais” (NC IX-164).

Percebemos nas falas dos educandos RaiF e Leôncio a necessidade de intensificar o trabalho voltado à temática das Culturas Africanas e Afro-brasileiras nas aulas de Educação Física e nos demais componentes curriculares da instituição escolar em que foi realizada a pesquisa, pois a mesma conta com três projetos pedagógicos que discutem a diversidade cultural

e as Relações Étnico-Raciais. Fortalecer os projetos, integrando os demais componentes curriculares em torno da temática, é fundamental para garantir a continuidade e consistência das ações, pois o estudo realizado pelo instituto Alana e Géledes, com 1.187 Secretarias Municipais de Educação de todo Brasil, revelou que mais da metade das Secretarias participantes da pesquisa (53%) dizem não realizar ações consistentes e contínuas para a aplicação do ensino sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras (Benedito; Carneiro; Portella, 2023), o que é um agravante, considerando os mais de 20 anos de promulgação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que estabelece a implementação de ações direcionadas para que jovens e crianças se apropriem de saberes sobre a África e os povos afro-brasileiros nos estabelecimentos de ensino.

Já outros/as educandos/as destacaram percepções distintas dos/as educandos/as citados/as, explanando terem se sentido bem ao participar das aulas temáticas sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Tais momentos estão expressos nas seguintes Notas de Campo:

Ah, eu me senti bem e fiquei, todas as histórias que você passou pra nós foi muito legal (Leôncio) (NC IX-168); Muito bem, eu me senti feliz e eu achei bem divertido (Killye) (NC IX-58); Senti no começo sem saber nada, mas depois foi acostumando e achei legal (Kyara Lopes) (NC IX-76); Ah, fiquei bem feliz viu, achei legal (Yuri Alberto) (NC IX-89); Foi muito boa. A gente aprende coisas boas, novas também (Lucas Vera) (NC IX-115); Interessado, porque são brincadeiras diferentes (Junira) (NC IX-122); Achei mais livre, mais divertido. Tipo, achei as brincadeira mais livre, entendeu? (Lufly) (NC IX-136); Me senti bem, foi bem divertido, foi legal (Ventilador) (NC IX-152); Eu me senti assim. Bem importante, né... Já que a nossa sala foi escolhida (Hevellyn) (NC IX-160).

Nesta categoria, observamos que para os/as educandos/as as aulas referentes às Culturas Africanas e Afro-brasileiras são importantes e que os momentos de partilha em roda sobre a temática das culturas negras foram significativos. Também notamos um dado preocupante, já que para os/as participantes as aulas foram vistas como inéditas, sendo que foram pelos nossos encontros que passaram a conhecer mais o continente africano e a diversidade cultural presente nele. Mattos e Monteiro (2021) explicitam que há décadas não se questiona os conteúdos sobre a história do continente africano ensinados na escola, seus métodos e formas, por isso, gerações de educandos/as vivenciaram o silenciamento e uma política de dominação de um ensino que não valorizava a diversidade cultural escolar.

Esses dados demonstram a necessidade do fortalecimento do ensino sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras, visto que os/as educandos/as demonstraram muita curiosidade a

respeito da temática, querendo aprender mais, a exemplo, dando sugestões para que possamos conhecer melhor a culinária, a fauna, a cultura e a luta dos povos africanos.

Para tanto, é necessário aumentar os investimentos em materiais didáticos, como livros, brinquedos e jogos que auxiliem os/as educadores/as a desenvolverem aulas temáticas acerca das Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Além do mais, como já mencionamos, a formação continuada dos profissionais de Educação é fundamental para que possam ser capacitados/as a trabalhar com esses materiais didáticos, enfatizando o lúdico junto ao prazer durante o processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação pretendeu identificar e compreender os processos educativos emergentes de uma intervenção pautada na educação das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física de uma escola municipal localizada no interior do estado de São Paulo. Na categoria (A), intitulada *África para além de um país com muitos animais*, foi possível identificar que os/as educandos/as sabem que a África é um continente, porém, percebemos que eles/as têm uma visão marcada pela idealização sobre os países, a cultura e a população que o compõe, sendo necessário o fortalecimento do ensino sobre a temática para melhor compreenderem a dimensão do continente e toda sua diversidade.

Identificamos também, pelas falas dos/as educandos/as, a necessidade de fortalecer as aulas de Educação Física com conhecimentos sobre os jogos e as brincadeiras das culturas africanas, pois disseram conhecer apenas a brincadeira de “Escravos de Jó” e o jogo/dança de “capoeira”. Por se tratar de conteúdos previstos no ensino do componente curricular Educação Física, há a possibilidade, como mostramos nesta dissertação, de construir saberes a respeito das pessoas, das Culturas Africanas e Afro-brasileiras por meio de jogos e brincadeiras, reforçando os conhecimentos acerca desses elementos da cultura popular.

Percebemos a recorrência de dúvidas sobre o pertencimento étnico-racial em nossos encontros, visto que os/as educandos/as mostraram não compreender o significado do que é ser uma pessoa Preta, Parda, Branca, Indígena ou Amarela. Quando os/as educandos/as não conseguem se autodeclarar como pertencentes dos grupos mencionados, torna-se um agravante, já que é a partir da autodeclaração dos/as educandos/as no censo escolar que verbas para políticas públicas são destinadas para o fortalecimento da equidade racial nas escolas do município. Isso mostra a necessidade e o compromisso dos componentes curriculares se voltarem para o ensino das Relações Étnico-Raciais nesta unidade escolar para que, assim, os/as educandos saibam a qual grupo étnico-racial eles/as pertencem.

Os/as educandos/as se mostraram curiosos/as em relação às questões culinárias, à fauna, à flora, à cultura e às personalidades africanas, revelando a necessidade de expandir os conteúdos das aulas temáticas, trazendo novos elementos sobre o continente, abrindo a possibilidade de trabalhar em conjunto com outros componentes curriculares, fortalecendo os conhecimentos sobre a África com as contribuições de cada um deles.

Constatamos também que, pelas falas das crianças, as aulas temáticas acerca das Culturas Africanas e Afro-brasileiras foram significativas por não terem vivência desses momentos na escola. Ainda identificamos que houve o fortalecimento do repertório de

conhecimentos sobre o continente africano, especialmente dos jogos e brincadeiras que os/as educandos/as passaram a conhecer, o que indica a necessidade da presença do conteúdo sobre africanidades através do lúdico nas aulas de Educação Física escolar, em particular na segunda etapa do ensino fundamental.

Já na categoria (B), denominada *Jogando, brincando, aprendendo e semeando...*, percebemos o quão importante foram os momentos em comunhão, uma vez que, mediante nossos encontros e rodas de conversas, os/as educandos/as puderam conhecer os cordéis, as histórias, os jogos e as brincadeiras, de modo a compartilhar, desconstruir e construir saberes sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Igualmente, o jogo Travessia ampliou potencialmente o conhecimento dos/as educandos sobre a temática, à medida que puderam conhecer as características dos 54 países que compõem o continente africano durante a Travessia epistemológica que o jogo proporciona.

Além disso, pudemos identificar que as atividades vivenciadas durante a pesquisa foram novidade, indicando a falta de aulas na Educação Física escolar voltadas para o ensino sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Para tanto, analisamos a situação olhando também para a formação inicial e continuada dos/as docentes com base nos estudos de Benedito, Carneiro e Portella (2023). Para que as crianças e jovens tenham um ensino voltado para as Culturas Africanas e Afro-brasileiras, é necessário que os/as educadores/as possam ter condições de tratar da temática em suas aulas, o que requer investimentos em materiais didáticos em conjunto com uma formação que possibilite aos/as educadores/as utilizarem os materiais em suas aulas para que o processo educativo seja efetivamente realizado.

A importância da formação docente na perspectiva das Culturas Africanas e Afro-brasileiras decorre de o saber intervir dialogicamente em situações nas quais a crença religiosa dos/as educandos/as os/as condiciona a não participar de aulas que abordem os saberes dos festejos populares africanos. Ao dialogar, há a possibilidade de desconstruir a visão negativa sobre as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras, pois o momento mediado pelo/a educador/a e os/as educandos/as pode enriquecer culturalmente todos/as no que concerne à temática, combatendo qualquer tipo de discriminação a esse grupo étnico-racial.

Foi possível identificar também que os ambientes familiares e a rua são importantes lugares em que ocorrem a partilha e sementeira dos saberes construídos ao longo da pesquisa, revelando que as crianças ainda mantêm a tradição de vivenciarem as brincadeiras e os jogos nas ruas. Portanto, é exatamente no processo de partilha dos jogos e brincadeiras que os saberes sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras são levados para as gerações futuras.

Observamos que o brincar enquanto fenômeno ainda está presente no ensino fundamental II, pois os/as educandos/as relataram ter se divertido muito com as brincadeiras e os jogos, demonstrando estarem felizes com o que vivenciaram e expressando o desejo de conhecer mais brincadeiras sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Ademais, disseram que as aulas temáticas foram diferentes das aulas de Educação Física, em que há o predomínio dos conhecimentos voltados para os esportes e o lúdico é pouco abordado. Percebemos, partindo disso, que os/as educandos/as foram impactados/as pelas aulas temáticas que participaram, sendo um momento importante na vida deles/as. As atividades trouxeram sentimentos de leveza, alegria, gratidão, liberdade, diversão e proximidade com a África.

Enfatizamos que esta dissertação possibilitou reforçar o papel fundamental do ensino das Relações Étnico-Raciais nas aulas de Educação Física escolar. Ao proporcionar às crianças e jovens de todos os grupos étnico-raciais o acesso aos conhecimentos que mostram a importância das pessoas africanas e afro-brasileiras na formação histórico/cultural de nosso país, propiciamos a desconstrução de preconceitos e estereótipos impostos a esses grupos, que historicamente foram impedidos/as de exercerem a sua própria existência como pessoas humanas.

O ensino sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras favorece todos os grupos étnicos, principalmente o de pessoas Pretas, no sentido de estas se sentirem seguras em se reconhecerem como pertencentes desse grupo étnico-racial, autodeclarando-se como tal. Esse processo educativo proporciona que recursos sejam destinados para a valorização e representatividade negra na escola, impedindo que crianças e jovens se evadam precocemente por não se sentirem parte de uma escola que destaca apenas os saberes de um determinado grupo étnico.

Verificamos que foi possível colaborar para o diálogo e construção de uma educação voltada para o ensino e a manutenção dos saberes sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras nas aulas de Educação Física escolar, sendo um incentivo para que novas propostas semelhantes sejam produzidas em escolas públicas e particulares de todo país. Além disso, buscou-se promover o processo de formar-nos sujeitos conscientes da realidade em que vivemos, que ainda nega as culturas afro-brasileiras, africanas e o preconceito racial. Logo, tivemos também como premissa o objetivo de alcançar uma educação antirracista pelas vivências tematizadas representando as Motricidades do Sul.

Esta pesquisa pôde colaborar para que houvesse o enraizamento das heranças culturais e artísticas trazidas pelos povos africanos e afro-brasileiros, pois o enraizamento “[...] parte e busca manter vivas as tradições” (Oliveira *et al.*, 2014a, p. 33) e, dessa forma, através dos jogos

e das brincadeiras, pudemos preservar e valorizar a riqueza desses povos; afinal, soma-se ao propósito do desenvolvimento desta dissertação de mestrado buscar conhecimento e “[...] corrigir distorções e injustiças sociais; buscar reconhecimento, respeito, valorização das culturas e da participação cidadã de grupos sociais, étnico-raciais marginalizados pela sociedade” (Oliveira *et al.*, 2014a, p. 34).

Por último, ressaltamos que os saberes construídos nas vivências realizadas podem contribuir para o ensino sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras, auxiliando educadores/as a desenvolverem ações pedagógicas voltadas para a educação das Relações Étnico-Raciais nas aulas de Educação Física escolar. Entretanto, tem-se a necessidade de ir além, repensando, reconstruindo e ressignificando essas experiências construídas a partir dos caminhos que trilhamos, colhendo os frutos e olhando para as demandas que hão de vir, pois o futuro é ancestral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ÂNGELIS, Rebeca. **Você sabe o que foi o Apartheid?** *In*: AMAZÔNIA, Universidade. Notícias: educação. Belém, 2019. Disponível em: <https://www.unama.br/noticias/voce-sabe-o-que-foi-o-apartheid>. Acesso em: 12 jul. 2024.

ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisa em educação. São Carlos: EdUFScar, 2014. p. 47-112.

BARBOSA, Ariadine Rodrigues; SANTOS, Cátia Cibele Bandeira dos; SOUZA, Sidnei Rodrigues de; SILVEIRA, Marta Iris Camargo Messias da. Jogos e brincadeiras da cultura africana e afro-brasileira. **Material de apoio pedagógico e Material de apoio teórico**. Uruguaiana, 2014. Disponível em: [Apostila-jogos-e-brincadeiras-da-cultura-africana-pibid.pdf](#). Acesso em: 07 jul. 2024.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Ndule-ndule**: assim brincam as crianças africanas. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço de; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17910>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. (Org). **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em: 29 jun. 2024.

BENTO, Clóvis Claudino. **Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar**: educação para e nas relações étnico-raciais. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

BEZERRA, Hudson Pablo de Oliveira. **Corpo, cultura e educação (física) nos quilombos da serra**. 2021. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Notas de campo. *In*: _____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 150-175.

BOLOGNESI, Luiz Roberto. **Uma história de amor e fúria**. Brasil. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y_DYNv8RZ7A. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRAGA, Lia Franco; ALVES, Teodora de Araújo. Na gira dos orixãs: histórias e gingas a encantar como processos de criação nas Artes Cênicas. **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 61-82, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/43161>. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL, **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**: altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL, **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Entenda a importância do campo cor/raça na pesquisa. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/entenda-a-importancia-do-campo-cor-raca-na-pesquisa>. Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Mostre sua raça, declare sua cor. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mostre-sua-raca-declare-sua-cor>. Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL, **Ministério da Educação/Secad**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.

BRASIL, **Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=26041-parecer-cne-cp-n1-2004-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física - ensino de primeira à quarta série**. Brasília: SEF, 1997.

BRAVALHERI, Rubens de Sousa. Cultura africana numa perspectiva interdisciplinar: Educação Física na cultura corporal de movimento. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 01-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/76910/45126>. Acesso em: 24 mar. 2023.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 103–116, jul. 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BUYTENDIJK, Frederik Jacobus Johannes. O jogo humano. In: GADAMER, Hans-Georg; VOGLER, Paul. (org.). **Nova antropologia: o homem em sua existência biológica, social e cultural**. São Paulo: EdUSP, 1977. p. 63-87.

CAMPOS, Silmara Elena Alves de; CORRÊA, Denise Aparecida; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Motricidades del Sur: Congada de San Benedicto en Ilhabela - Brasil. **Retos**, [S. l.], v. 44, p. 918–927, 2022.

CARMO, Jaqueline Rebouças do; CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos. Marcas de dendê: caminhos ancestrais por meio das brincadeiras. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 72–86, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/4065>. Acesso em: 28 jan. 2024.

CASTRO, José Davi Leite. **A capoeira na Educação Física escolar e os saberes discentes: repensando um currículo descolonizado**. 2023. 352 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

CORRÊA, Denise Aparecida. Percepções de educandos/as do ensino fundamental sobre a África. *In: VII Colóquio Internacional Paulo Freire: Contribuições para educação e cultura popular*. Recife-PE. p. 1-8. Universidade Federal de Pernambuco. 2010.

COSTA, Nélbia Maria da Silva. **Corporeidade negra e educação: práticas interculturais e suas representações**. 2018. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

CRELIER, Cátia Malaquias; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. Africanidade e afrobrasilidade em Educação Física escolar. **Movimento**, v. 24, n. 4, p. 1307-1320, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/81656>. Acesso em: 24 mar. 2023.

CRESWELL. John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

CUNHA, Lázaro. **Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal**. [S. l.: s. n.], 2014. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/documentos/contribuicao-povos-africanos.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2024.

DENZIN, Aline de Souza. **Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes de uma intervenção com africanidades**. 2018. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

DUSSEL, Enrique. Alguns princípios para uma ética ecológica material de libertação (relações entre a vida na terra e a humanidade). *In: PIXLEY, Jorge (coord.). Por um mundo diferente: alternativas para o mercado global*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 23-35.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Trad. Jaime, A. Clasen et al. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana III: erótica e pedagógica**. Piracicaba: Editora UNIMEP; São Paulo: Loyola, 1974.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In:* _____. Educação e Política: textos escolhidos – volume 2. 2 ed., Porto Alegre, **Editora da UFRGS**, 2014b. p. 67-81.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In:* FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a. p. 11-30.
- FIORI, Ernani Maria. **Textos escolhidos**: educação e política. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. Primeiras palavras. *In:* FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 23-28.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**. Porto Alegre: L&PM editores, 2000.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 109–122, ago. 1997.
- GOMES, Izaú Veras. **Negro drama**: narrativas estudantis negras, Educação Física escolar e educação étnico-racial. 2019. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In:* BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03 Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167–182, jan. 2003.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- GONÇALVES JUNIOR, Luiz; LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno; CORRÊA, Denise Aparecida; CARMO, Clayton da Silva; BENTO, Clovis Claudino. O jogo em jogo: suleando sua compreensão. *In:* BENTO, Jorge Olímpio; MOREIRA, Wagner Wey; BOTELHO, Rafael Guimarães; SARANGA, Sílvio Pedro José. (Org.). **Desporto e educação física**: identidade e

missão. Belo Horizonte/Maputo: Casa da Educação Física/EDUCAR UP-Maputo, 2021, v., p. 119-129.

GONÇALVES, Neusa Miguel. **Oralidade**: um olhar sobre a cultura oral africana. 2012. Monografia de Especialização (Especialização em Ciência da Religião) - Faculdade de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GRANDO, Beleni Soléte.; PINHO, Vilma Aparecida de. As questões étnico-raciais e a educação física: bases conceituais e epistemológicas para o conhecimento das práticas corporais afro-brasileiras e indígenas. *In*: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. (org.). **Educação Física escolar e Relações Étnico-Raciais**: subsídios para a implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016. p. 25-43.

GUERRA, Denise. Corpo: som e movimento. **Revista África e Africanidades** - Ano I - n. 4 - Fev. 2009. Disponível em: https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Tango_danca_de_matriz_africana_do_Brasil_a_Argentina.pdf. Acesso em: 13 maio. 2024.

HAMPATÉ BÁ, Amadou. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África**, I. 2 ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

IBGE. **Censo 2022**: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 23 maio 2024.

LEITE, Denize Souza. **Sankofa e as políticas de ações afirmativas**: Olhar o passado para construir o futuro. *In*: GELEDÉS, Portal. Artigos e reflexões. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sankofa-e-as-politicas-de-acoes-afirmativas-olhar-o-passado-para-construir-o-futuro/>. Acesso em: 21 jan. 2024.

LIMA, Isabela Talita Gonçalves de. **A inserção dos conteúdos afro-brasileiros nas aulas de Educação Física escolar**: limites e possibilidades na rede estadual de Pernambuco. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Pernambuco; Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2018.

LIMA, Isabela Talita Gonçalves de; BRASILEIRO, Lívia Tenorio. A cultura afro-brasileira e a educação física: um retrato da produção do conhecimento. **Movimento**, v. 26, e26022, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/93164>. Acesso em: 24 mar. 2023.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello. Pesquisa Qualitativa: Modalidade Fenômeno Situado. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: UNIMEP, 1994.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Modernidade, colonialidade e a colonialidade do ser. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina/ CES, 2009. p. 337-382.

MALTESE, Maria Julia. **Mandela**. Sumaré: Mostarda, 2019.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais**. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

MARTINS, Bruno Rodolfo. Diversidade Cultural, descolonização e educação [física] antirracista. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 20, n. 227, p. 154-164, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53931>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

MARTINS, Joel; BOEMER, Magali Roseira; FERRAZ, Clarice Aparecida. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa algumas considerações. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 24, n. 1, p. 139–147, abr. 1990.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: o reinado do rosário no jatobá**. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MARTINS, Leda Maria. Oralitura da memória. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares. (org.). **Brasil afro-brasileiro**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARTZ, Ferreira Doroti. Corpos, travessias e ancestralidade: assentamentos na encruzilhada. In: XI Congresso da ABRACE - O Afro nas Artes Cênicas: performances afro diaspóricas em uma perspectiva de decolonização. v. 21, 2021.

MATTGE, Katiane. **Capoeira para ouvir: práticas e oralidades, material de apoio didático ao ensino da ed. Física**. 2020. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

MATTOS, Ivanilde Guedes de; MONTEIRO, Pamela Tavares. Educação Física: corpos negros e insurgências epistêmicas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, n. 43, e007820, p. 1- 7, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/Vscw6CNHS7NBhR9hc55cYBh/>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MESQUITA, Jose Rinardo Alves. **Corpo e ancestralidade em danças negras brasileiras contemporâneas: processos de pertencimento afro no ponto de cultura galpão da cena-Itapipoca-CE**. 2016. 201 f. Dissertação (Mestrado em Sócio biodiversidade e Tecnologias Sustentáveis) - Programa de Pós-Graduação - Mestrado acadêmico em Socio biodiversidade e Tecnologias Sustentáveis, Instituto de Engenharias e Desenvolvimento Sustentável, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção-Ceará, 2016.

MHLOPHE, Gcina. **Contos africanos**. Jandira: Ciranda Cultural, 2011.

MIRANDA, Claudia. Sobre outras pedagogias e discursos insurgentes. In: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. **Educação Física escolar e Relações Étnico-Raciais: subsídios para a implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08**. Curitiba: CRV, 2016. p. 13-23.

MOREIRA, Anália de Jesus; SILVA, Maria Cecília de Paula. A Lei nº 10.639/2003 e o ensino de Educação Física: confrontos históricos. *In*: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. **Educação Física escolar e Relações Étnico-Raciais: subsídios para a implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08**. Curitiba: CRV, 2016. p. 45-58.

MOREIRA, Anália de Jesus; SILVA, Maria Cecília de Paula. Possibilidades didático-metodológicas para o trato com a lei nº 10.639/03 no ensino da educação física: a importância da educação étnico-racial. **HOLOS**, v. 1, p. 193-200, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2891>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95-103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 3 jan. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. *In*: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: NETO, Vicente Molina; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. (Org.) **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 61-99.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **Jogo de espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993.

OBEID, César. **Cordel África**. São Paulo: Moderna, 2014.

OLIVEIRA, Denilson Araújo de. Trajetórias do Hip Hop e da questão racial brasileira: alguns apontamentos. **Laje**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 378-419, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/laje/article/view/58354>. Acesso em: 7 jul. 2024.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. **Narrativas de Thereza Santos: contribuições para a educação das relações étnico-raciais**. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro; TÚBERO, Rosana; NOGUEIRA, Simone Gibran. Relações étnico-raciais: educação e pertencimento. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. **Processos educativos em práticas sociais: pesquisa em educação**. São Carlos: EdUFScar, 2014. p. 143-166.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. JUNIOR, Djalma Ribeiro; SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da; SOUSA, Fabiana Rodrigues de; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. **Processos educativos em práticas sociais: pesquisa em educação**. São Carlos: EdUFScar, 2014b. p. 113-141.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victoria Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. **Processos educativos em práticas sociais: pesquisa em educação**. São Carlos: EdUFScar, 2014a. p. 29-46.

PEREIRA, Samuel Feliciano; CÂMARA, Engels. Multiculturalismo na educação física escolar. **REBESCOLAR**, Curitiba, ano II, vol. III, nov. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Samuel%20Pereira/Documents/Artigos%20Publicados/Multiculturalismo%20na%20EFE/artigo.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

PEREIRA, Samuel Feliciano; LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno. Educação para as relações étnico-raciais: uma proposta de ensino para a Educação Física escolar. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 28 n. 301, p. 145-163, 2023. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/download/3698/1857?inline=1>. Acesso em: 14 jun. 2024.

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo; PAZ, Francisco Phelipe Cunha; SARAIVA, Luís Augusto Ferreira. Na Travessia o negro se desfaz: vida, morte e memÓRIA, possíveis leituras a partir de uma filosofia africana e afrodiaspórica. **Voluntas: Revista Internacional de Filosofia**, [S. l.], v. 10, p. 110–127, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39949>. Acesso em: 7 jul. 2024

PIMENTEL, Álamo. Brincadeiras de rua, convivência urbana e ecologia dos saberes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 703–721, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wNRt343VDPsKrHG9wXypNNp/#>. Acesso em: 14 set. 2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINTO, Tania Regina. **Imhotep, primeiro médico, filósofo e arquiteto da história**. In: NEGROS, Primeiros. África semana. Santos, 2024. Disponível em: <https://primeirosnegros.com/imhotep-primeiro-medico-filosofo-e-arquiteto-da-historia/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

PLANO GESTOR. **Plano de Gestão Escolar**. Secretaria Municipal de Educação, 2024b.

POMIN, Fabiana; CAFÉ, Lucas Santos. Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física para além da capoeira. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/74127/44682>. Acesso em: 24 mar. 2023.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal de Educação, 2024a.

PRISTA, António; TEMBE, Mussá; EDMUNDO, Hélio. **Jogos de Moçambique**. Lisboa: INEF, 1992.

PROENÇA FILHO, Domicio. **Muitas línguas, uma língua: a trajetória do português brasileiro**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RAIMUNDO, Alessandra Cristina; TERRA, Dinah Vasconcellos. **Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: a história de Sophia**. Movimento, v. 27, e27018, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/108168>. Acesso em: 24 mar. 2023.

REIS, Ronaldo dos. **Educação Física Cultural e africanidades**: entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas. 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

ROCHA, Suzi Dornelas e Silva. **Viajando pela cultura africana e afro-brasileira**: relações étnico-raciais na Educação Física. 2020. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

ROCHA, Suzi Dornelas e Silva; UGAYA, Andresa de Souza. A África pra gente. **Motricidades**: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, v. 4, n. 2, p. 100-112, 2020. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2020-v4-n2-p100-112>. Acesso em: 24 mar. 2023.

RODRIGUES, Rudson Caetano. **Africanidades na Educação Física escolar**. 2023. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2023.

ROSA, Alisson Aurélio. **Currículo cultural**: brincadeiras, jogos e lutas de matrizes indígenas e africanas na educação física escolar. 2023. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça**: educação, jogo de corpo e outras mandingas. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de. Descolonização, reinvenção escolar e filosofia africana ubuntu: uma relação possível. **Revista Três Pontos**, vol. 12, nº 1, jan./jun., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/3331>. Acesso em: 14 set. 2024.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes; NEIRA, Marcos Garcia. Fissurando o currículo: por conhecimentos outros na Educação Física escolar. *In*: RICARDO, Elio Carlos; PATACA, Ermelinda Moutinho Pataca; GINZEL, Flávia; ONISAKI, Hadassa Harumi Castelo; TOMIZAKI, Kimi; PINO, Larissa Jordão; SILVA, Livia Viana Ribeiro; SETTON, Maria da Graça Jacintho; BICCAS, Maurilane de Souza; CACETE, Nuria Hanglei; MARTINS, Tatiana Carence; ARAÚJO, Valéria Amorim Arantes (Orgs.) **Pesquisa em educação**: diversidade e desafios. São Paulo: FEUSP, 2019. p. 1052-1060.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina/ CES, 2009. p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina/ CES, 2009. p. 09-19.

SANTOS, Jessica Reis Cavalcante; SANTOS, Railane Araujo; SOUZA, Suzana Alves Nogueira; MATTOS, Ivy Guedes de. Práticas antirracistas nas aulas de educação física: um

breve panorama. **Revista Incorporação**, v.1, n. 1, p. 39-57, 2023. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/incorporacao/index>. Acesso em: 14 jun. 2024.

SANTOS, Joelia de Jesus. SEIDEL, Roberto Henrique. Literatura negra trançando memórias: o passado africano nas tradições orais brasileiras. **Contexto**, Vitória, n. 37, p. 98-116, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/30155>. Acesso em: 14 set. 2024.

SANTOS, Karolainy Benedet dos; BONA, Bruna Carolini de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. A cultura afro-brasileira e a dança na Educação Física escolar. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e66197/43398>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SANTOS, Vania Catarina Machado dos. **Fazendo valer a lei 10.639/03**: contribuições da disciplina de educação física para o ensino de história da África e da cultura afro brasileira. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, 2018.

SENGHOR, Léopold Sédar. **Um caminho do socialismo**. Rio de Janeiro: Record, 1965.

SERAFIM, Lielle. **A construção da identidade histórico-cultural no espaço escolar**: uma experiência de trabalho com a dança afro no ensino de educação física. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2020.

SILVA, Luciano Hebert de Lima. **A capoeira como conteúdo da Educação Física escolar**: uma construção a partir da narrativa de formação de um capoeirista professor. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SIQUEIRA, Luana Torquato. **Danças nas aulas de educação física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais**. 2023. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 2017.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

SOUZA, Andre Prevital de. **A prática da capoeira como componente da cultura Afro-brasileira no currículo dos anos iniciais do ensino Fundamental, na escola pública em Ilha Solteira/SP**. 2018. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2018.

SOUZA, Kauã Borges de. Análise da presença da cultura afro-brasileira no currículo da Educação Física escolar. **Temas em Educação Física escolar**, v. 8, p. 1-13, 2023. Disponível

em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/index>. Acesso em: 14 jun. 2024.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TAKUÁ, Cristine. Escolas vivas. *In*: **Cadernos selvagem**. Transcrição da fala de Cristine Takuá, em diálogo com Anna Dantes e Ailton Krenak. Rio de Janeiro: Dantes, 2022. Disponível em: https://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2022/05/CADERNO43_TAKUA.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

TOMÉ, Tatiana Cândida São Pedro. **Proposta de ensino da capoeira nas aulas de Educação Física escolar com ênfase em jogos pedagógicos**. 2020. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

WALSH, Kathleen Erin. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In*: CANDAU, Vera. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 64-75.

WALSH, Kathleen Erin. **Pedagogias decoloniais**: práticas insurgentes de resistência ao (re)existir e ao (re)viver. Volume 1. Quito: Edições Abya – Yala, 2013.

WEIL, Simone. **O Enraizamento**. São Paulo: EDUSC, 2001.

APÊNDICE

Apêndice A – Carta de Apresentação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



São Carlos, 04 de Novembro de 2022.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Venho apresentar o estudante – pesquisador SAMUEL FELICIANO PEREIRA, matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), sob minha orientação.

O projeto de pesquisa de mestrado sob o título provisório “Educação das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física: processos educativos emergentes” tem como objetivo central buscar investigar e compreender os processos educativos decorrentes de intervenção pautada no ensino das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física, na perspectiva dos/as educandos/as.

Para tanto prevê inserção em uma comunidade escolar para pesquisa de campo a qual consistirá de realização de observações e intervenção com uma turma de estudantes, pautadas na educação das relações étnico-raciais no horário regular das aulas de Educação Física da turma, concedendo autorização para registro das observações em notas de campo, filmagens, fotografias e entrevistas ocorridas durante tal intervenção e pesquisa. Salientamos que todos os dados obtidos (audios, imagens, notas de campo e entrevistas) serão divulgados em meio exclusivamente acadêmico sem identificação nominal.

Os/as educandos/as e respectivos/as pais, mães ou responsáveis receberão Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a intervenção e pesquisa só terá início após estes/as se sentirem suficientemente esclarecidos/as e tiverem assinado os respectivos Termos. Também a qualquer momento os/as participantes poderão desistir de participar da pesquisa e retirar seus consentimentos, e que a recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o estudante – pesquisador, orientadora do estudo ou com a instituição.

Desde logo agradecemos a Vossa atenção e disponibilidade.
Cordialmente,

Profa. Dra. Denise Aparecida Corrêa
Docente do Programa de Pós-Graduação em
Educação Universidade Federal de São Carlos

Apêndice B – Carta de Autorização

AUTORIZAÇÃO PRÉVIA DA INSTITUIÇÃO

Eu, _____, diretor/a da _____ autorizo o estudante – pesquisador SAMUEL FELICIANO PEREIRA, _____, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) – nível mestrado, a desenvolver a pesquisa, sob o título provisório **“Educação das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física: processos educativos emergentes”**, sob orientação da professora Doutora Denise Aparecida Corrêa.

Estou ciente de que esse estudo busca investigar e compreender os processos educativos decorrentes de intervenção pautada no ensino das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física, na perspectiva dos/as educandos/as.

Será realizada uma intervenção em aulas do componente curricular educação física, com uma turma de educandos/as do 6º ao 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, através de jogos, das brincadeiras e rodas de conversa na perspectiva da Lei 10.639-03 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que prevê como instrumento de coleta de dados: notas de campo; questionário; entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa. Como forma de registro documental e análise de dados, todas as vivências serão gravadas através de áudio durante as rodas de conversa, através de fotografias e vídeos durante as vivências com os jogos e as brincadeiras propostas no projeto.

O pesquisador me informou que as/os educandos/as, pais e responsáveis serão convidadas/os a participar do estudo e que poderão a qualquer momento desistir da participação sem qualquer prejuízo à participação dos/as mesmos/as nas vivências e aulas do respectivo componente curricular.

O pesquisador também me informou que o projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa (ProPq) da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz. Km. 235 Caixa Postal 676 CEP 13.565-905 São Carlos – SP – Brasil.

Local, data.

Diretor de Escola

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa
Postal 676 Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos –
SP - Brasile-mail:
secppge@power.ufscar.br

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE – Responsáveis
pelos/as alunos/as**

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

Prezado (a) Senhor (a),

Solicitamos autorização do (a) Senhor (a), responsável legal pelo (a) aluno (a) _____ matriculado (a) na _____, para que o (a) mesmo (a) participe da pesquisa que tem como título: **“Educação das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física: processos educativos emergentes”**. A pesquisa tem como objetivo identificar e compreender os processos educativos emergentes de uma intervenção pautada na educação das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física, na perspectiva dos/as educandos/as de uma escola pública, municipal, de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Caso autorize o (a) aluno (a) participar da pesquisa, ele (a) irá vivenciar jogos e brincadeiras, participar de rodas de conversa antes e após as vivências, na qual os (as) alunos (as) poderão expressar suas opiniões livremente, conduzidas por temas relacionados a aspectos históricos, geográficos e culturais dos povos africanos. As respostas serão gravadas em áudio e utilizadas somente para fins de pesquisa. O (a) nome do (a) aluno (a), bem como, a turma ou a instituição escolar a que pertence não será identificado nas respostas, garantindo o sigilo e a privacidade sobre sua participação.

Há coisas boas que podem acontecer ao autorizar o/a aluno a participação da pesquisa, como: possibilitar o reconhecimento da história e origem de alguns jogos e brincadeiras; Saber que a África não é um país; Conhecer os países que compõem o continente africano e entender a importância dos povos africanos na construção do nosso país; Conhecer parte da cultura dos povos africanos e afro-brasileiros; Colaborar com a construção de conhecimentos

no campo da Educação das Relações Étnico-raciais. Além de colaborar com a divulgação dos resultados deste ensino para que futuros/as professores/as possam desenvolver suas aulas.

Os riscos, que porventura possam ocorrer com a participação na pesquisa, como quedas e/ou esbarrões durante as vivências são similares aos de uma aula de Educação Física, mas tomaremos medidas cautelares para serem evitados, como organizar o espaço e materiais a serem utilizados antes de cada aula e todos/as receberão orientações de segurança para realização das atividades, além dos professores das turmas estarem presentes acompanhando os/as alunos/as em todas as aulas. E no caso de haver algum desconforto em responder a alguma pergunta, ou algum outro incômodo ocorra, o (a) aluno (a) ou o (a) senhor (a) poderá comunicar o pesquisador responsável para a adequação das perguntas. Asseguramos aos(as) participantes da pesquisa o direito ao acompanhamento e assistência gratuita de qualquer eventual dano decorrente da pesquisa.

Não haverá nenhum custo para que o (a) aluno (a) possa participar da pesquisa. Assim como também não haverá remuneração para participar do estudo.

Antes das vivências com os jogos e as brincadeiras propostas no projeto, nós iremos aplicar um questionário para delinear o perfil dos/as participantes da pesquisa. Após a realização de cada atividade nós iremos nos reunir em uma roda de conversa, em que os nossos diálogos serão gravados em áudio. Os conteúdos que iremos abordar durante as rodas de conversa são sobre o tema das vivências realizadas em cada dia. No final de todas as atividades propostas na pesquisa, nós iremos entrevista-los, a partir de entrevista do tipo semiestruturada, as perguntas serão sobre a percepção dos educandos sobre as vivências em que participaram durante os dias de pesquisa. Os dados coletados serão utilizados unicamente para fins de pesquisa e estudo. Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados com fins científicos (dissertação, tese, livros, artigos, reuniões científicas e afins).

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

Se o (a) Senhor (a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convidamos o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o (a) Senhor (a) e outra com o pesquisador.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição. Em caso de dúvidas éticas o (a) Senhor (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética/CEP da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pelo número (16) 3351-9685, endereçado na Rod. Washington Luís km 235 – SP-310 – São Carlos – CEP 13.565-905.

De acordo com as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde é assegurado total sigilo e privacidade dos participantes de uma pesquisa, porém seria de grande valia se pudéssemos divulgar as fotos e vídeos para demonstrar como a cultura africana e afro-brasileira pode ser desenvolvida nas aulas de educação física na escola. Assim, há opção para que decida se gostaria ou não que divulgássemos a imagem e voz do (a) aluno (a) sob sua responsabilidade legal. Só iremos divulgar com sua autorização, expressa a seguir:

() sim, autorizo a divulgação da imagem e/ou voz do (a) aluno (a)

() não, não autorizo a divulgação da imagem e/ou voz do (a) aluno (a)

Eu, _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa **“Educação das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física: processos educativos emergentes”**, **AUTORIZO**, por meio do presente termo, a participação do (a) aluno (a), sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação aos áudios, vídeos e imagens são de responsabilidade do pesquisador responsável.

Local: _____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do (a) responsável pelo (a) aluno

(a)

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: **Educação das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física: processos educativos emergentes.**

Pesquisador responsável: Samuel Feliciano Pereira

Instituição: PPGE/UFSCar - Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil

Telefone para contato:

E-mail:

Dados sobre o responsável legal pelo(a) aluno(a) participante da Pesquisa:

Nome do responsável: RG: _____ CPF _____

Endereço: _____

Telefone para contato: () e mail: _____

Apêndice D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa
 Postal 676 Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
 CEP 13.565-905 – São Carlos -
 SP – Brasile-mail:
secppge@power.ufscar.br

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/TALE – Alunos (as)

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

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa sobre jogos e brincadeiras na escola.

O objetivo da pesquisa é identificar e compreender os processos educativos emergentes de uma intervenção pautada na educação das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física, na perspectiva dos/as educandos/as de uma escola pública, municipal, de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Seus pais (ou responsáveis) permitiram que você participasse assinando outro documento!

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação.

Há coisas boas que podem acontecer ao participar da pesquisa, como: possibilitar o reconhecimento da história e origem de alguns jogos e brincadeiras; Saber que a África não é um país; Conhecer os países que compõe o continente africano e entender a importância dos povos africanos na construção do nosso país; Conhecer parte da cultura dos povos africanos e afro-brasileiros; Colaborar com a construção de conhecimentos no campo da Educação das Relações Étnico-raciais. Além de colaborar com a divulgação dos resultados deste ensino para que futuros/as professores/as possam desenvolver suas aulas.

Os riscos, que porventura possam ocorrer com a sua participação na pesquisa, como quedas e/ou esbarrões durante as vivências são similares aos de uma aula de Educação Física, e para serem evitados, iremos organizar o espaço e materiais a serem utilizados antes de cada aula e todos/as receberão orientações de segurança para realização das atividades, além de seus professores estarem presentes em todas as aulas. Pode haver desconforto em responder a alguma questão, caso esse, ou algum outro, incômodo ocorra, você poderá comunicar à pesquisadora responsável para a adequação dos registros escritos ou de áudio e vídeo. Você poderá esclarecer dúvidas a qualquer momento no decorrer da pesquisa. Asseguramos aos(as) participantes da pesquisa o direito ao acompanhamento e assistência gratuita de qualquer eventual dano decorrente da pesquisa.

Não haverá nenhum custo assim como não haverá remuneração para participar do estudo.

Antes das vivências com os jogos e brincadeiras propostas no projeto, nós iremos aplicar um questionário para delinear o perfil dos/as participantes da pesquisa. Após a realização de cada atividade nós iremos nos reunir em uma roda de conversa, em que os nossos diálogos serão gravados em áudio. Os conteúdos que iremos abordar durante as rodas de conversa são sobre o tema das vivências realizadas em cada dia. No final de todas as atividades propostas na pesquisa, nós iremos entrevista-los, a partir de entrevista do tipo semiestruturada, as perguntas serão sobre a percepção dos educandos sobre às vivências em que participaram durante os dias de pesquisa. Os dados coletados serão utilizados unicamente para fins de pesquisa e estudo. Os

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

Se concordar em participar, você responderá algumas perguntas que serão feitas durante as aulas, individualmente e com a turma toda. As respostas serão gravadas em áudio e utilizada mente para fins de pesquisa. O seu nome não será identificado nas respostas.

E se você concordar, faremos fotos e vídeos durante as aulas tomando os cuidados. Contribuirá muito para a pesquisa divulgar as fotos e vídeos dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física na escola. Você irá decidir se gostaria ou não que divulgássemos sua imagem e sua voz.

POSSO TIRAR FOTOS E FAZER VÍDEOS SEUS DURANTE AS BRINCADEIRAS E JOGOS?

() sim, autorizo

() não, não autorizo

Sua participação na pesquisa é voluntária e não repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre essa pesquisa convido- o (a) a assinar este Termo.

Eu

_____ ac
eito participar das vivências de jogos e brincadeiras das Culturas Africanas e Afro-brasileiras e a divulgação das fotos e vídeos destas atividades, para fins científicos e de estudos. Entendi que a pesquisa “**Educação das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física: processos educativos emergentes**” é sobre as aulas em que iremos vivenciar os jogos as brincadeiras das culturas africanas e tirei minhas dúvidas. Sei que posso perguntar se outras dúvidas surgirem durante e após a pesquisa. O (a) responsável (a) por mim concordou com minha participação e com as fotos e vídeos e sei que ele (a) pode mudar de ideia quando quiser.

São Carlos, ___ de _____ de _____.

Assinatura do Pesquisador Responsável
aluno(a)

Assinatura do(a)

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PROCESSOS EDUCATIVOS EMERGENTES.**

Pesquisador responsável: Samuel Feliciano Pereira

Instituição: PPGE/UFSCar - Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565- 905 - São Carlos - SP – Brasil

Telefone para contato:

E-mail:

Dados sobre o(a) participante da Pesquisa:

Nome:

_____ RG: _____

Nome do (a) responsável: _____

RG: _____ CPF _____

Endereço: _____

Telefone para contato: () _____ e-mail: _____

Apêndice E – Termo de Autorização de Uso de Imagem



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa
 Postal 676 Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
 CEP 13.565-905 – São Carlos -
 SP – Brasile-mail:
secppge@power.ufscar.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

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

Eu, _____, nacionalidade _____, portador da Cédula de identidade RG n.º _____, inscrito no CPF/MF sob n.º _____, residente à Av./Rua _____, n.º _____, município _____ de _____/São Paulo, **AUTORIZO** o uso da imagem do/a aluno/a _____ sob minha responsabilidade legal em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos, documentos para serem utilizadas na pesquisa que tem como título: “**Educação das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física: processos educativos emergentes**” somente para fins de pesquisa. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que o (a) Senhor (a) ou o (a) aluno (a) poderá recusar ou retirar o Termo de Autorização de Uso de Imagem em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

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

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição. Em caso de dúvidas éticas o (a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética/CEP da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pelo número (16) 3351-9685, endereçado na Rod. Washington Luís km 235 – SP-310 – São Carlos – CEP 13.565-905.

De acordo com as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde é assegurado total sigilo e privacidade dos participantes de uma pesquisa, porém seria de grande valia se pudéssemos divulgar as fotos e vídeos para demonstrar como a cultura africana e afro-brasileira pode ser desenvolvida nas aulas de educação física na escola. Assim, há opção para que decida se gostaria ou não que divulgássemos a imagem do (a) aluno (a) sob sua responsabilidade legal. Só iremos divulgar com sua autorização, expressa a seguir:

() sim, autorizo a divulgação da imagem do (a) aluno (a)

() não, não autorizo a divulgação da imagem do (a) aluno (a)

Eu, _____,
 depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa “**Educação das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física: processos educativos emergentes**”, **AUTORIZO**, por meio do presente termo, a participação do (a) aluno (a), sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação aos áudios, vídeos e imagens são de responsabilidade do pesquisador responsável e assino a presente autorização em duas vias de igual teor e forma.

Local: _____, _____ de _____ de _____.

 Assinatura do Pesquisador Responsável
 (a)

 Assinatura do (a) responsável pelo (a) aluno

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PROCESSOS EDUCATIVOS EMERGENTES.**

Pesquisador responsável:

Instituição: PPGE/UFSCar - Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil

Telefone para contato:

E-mail:

Apêndice F – Roteiro Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**QUESTIONÁRIO PARA DELIENAMENTO DO PERFIL DOS/AS PARTICIPANTES
 DA PESQUISA**

1. Qual é o seu nome completo?
 ➤ _____
2. Para pesquisa precisamos que você invente outro nome para você. Pode ser um personagem, animal, objeto, dentre outros. Qual nome você gostaria?
 ➤ _____
3. Quantos anos você tem?
 ➤ _____
4. Você se identifica como?
 - () Menino
 - () Menina
 - () Outro _____
 - () Não gostaria de me identificar
5. Você se identifica como?
 - () Amarelo
 - () Branco(a)
 - () Indígena
 - () Pardo(a)
 - () Preto(a)
 - () Não gostaria de me identificar
6. Para você, o que é a África?

7. O que você sabe sobre a cultura africana?

8. Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

Apêndice G – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1) Como foi para você participar destas aulas?
- 2) Me conte o que você aprendeu nestas aulas?
- 3) O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?
- 4) Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira? Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?
- 5) O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de educação física?
- 6) Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na educação física?
- 7) O que você mais gostou destas aulas? O que menos gostou?
- 8) O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?
- 9) Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu? Onde? Com quem? Por quê?

Apêndice H – Roteiro Roda de Conversa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO RODA DE CONVERSA

Uma roda de conversa será realizada antes e após cada uma das vivências com os jogos e as brincadeiras das culturas africanas.

Roda Inicial

Início das conversas e gravação em áudio: Boas vindas e saudações a todos/as os/as participantes da pesquisa.

- Diálogo iniciar entre pesquisador e educandos participantes da pesquisa.
- Orientações sobre a atividade em que iremos realizar no dia.
- Início das atividades propostas no projeto e planejada para o dia.

Pergunta disparadora.

O que vocês sabem sobre jogos ou brincadeiras que são do país de Moçambique localizado no continente africano?

Roda Final

Início das conversas e gravação em áudio: organização de todos/as os/as participantes da pesquisa em roda, no ambiente em que realizamos a atividade anterior.

Tema da discussão: o jogo e a brincadeira vivenciada no dia.

Perguntas disparadoras.

- O que aprendemos hoje sobre a atividade advinda do continente africano em que participamos?
- Vocês conheciam ou já vivenciaram essa atividade sobre o país de Moçambique que acabaram de fazer?
- Essa atividade que participamos se parece com uma outra atividade que vocês conhecem?

Encerramento: Agradecimentos e despedidas.

Apêndice I – Notas de campo

Notas de Campo I

Data: 11 de agosto de 2023

Período: Manhã

Educadores/as da Equipe Presentes: Samuel Pereira

Professores/as da Instituição Presentes: Denzel

Ano: 6º ano.

Responsável(is) pelas Atividades do Dia: Samuel Pereira

Relator(a): Samuel Pereira

Desenvolvimento: (parte descritiva)

Hoje foi o meu primeiro dia de inserção e coleta de dados junto aos/as educandos/as do 6º ano. Cheguei na unidade escolar às 08h20 da manhã. Fui recebido pela coordenadora pedagógica e levado até a sala dos/as professores/as.

Dado o tempo do início da aula, me encaminhei em direção à sala do 6º ano, duas funcionárias da escola que cumprem a função de monitoras pelo corredor me cumprimentaram. Fiquei próximo a porta da sala por 5 minutos, até que o professor responsável pela turma chegou e me deu boas-vindas, logo, adentramos para a sala de aula.

O professor acalmou a turma dizendo: “Quem está me ouvindo bata uma palma. Quem está me ouvindo bata duas palmas. Quem está me ouvindo bata três palmas”, e dialogando com elas e eles, começou a contar a motivação de minha presença na sala e, em seguida, passou a voz para a minha pessoa para que eu pudesse detalhar a proposta da pesquisa das relações étnico raciais na Educação Física, com a turma deles em especial.

Em diálogo com a turma, eu me apresentei, contei que anos atrás eu estive no lugar deles e delas como estudante. Falei sobre a minha trajetória até o momento atual enquanto um pesquisador. Logo entrei na questão da pesquisa em si, o que eles e elas vão fazer junto a mim nos próximos nove encontros que teremos.

Enquanto o professor fazia a chamada com o auxílio de uma educanda, eu comecei a explicar o que iríamos fazer hoje. Comecei a explicando o que são os documentos que eu trouxe para que eles/as e os seus pais e/ou responsáveis teriam que assinar para que pudessem realizar a pesquisa.

Comecei falando sobre o envelope que entregaria, e fui distribuindo para todos/as, cada qual com o seu nome. O primeiro documento que expliquei foi o TALE, pedi para que todos/as pegassem o documento dentro do seu envelope para acompanhar a explicação. Ao término perguntei a todos/as se havia ficado alguma dúvida, ninguém se manifestou. Em seguida expliquei sobre o TCLE, seguindo o mesmo critério, logo a diante expliquei também sobre o Termo de uso da Imagem.

Após apresentar a eles/as todos os documentos perguntei novamente que havia ficado alguma dúvida em relação à documentação, um dos educandos fez uma pergunta sobre as imagens e áudios da pesquisa, se seriam postadas em algum lugar e/ou se eles/as poderiam ver depois. Assim, deixei bem destacado que é proibido que os materiais produzidos para a pesquisa sejam publicados em outros lugares que não seja para a própria pesquisa, garantindo total sigilo da identidade deles/as. Tirada todas as dúvidas em relação aos documentos eu reiterei a importância de trazerem todos os documentos novamente para mim na próxima aula (I-1).

Após o término de toda a parte burocrática da pesquisa, aproveitei o tempo de cinco minutos restantes para apresentar a eles/as o que iríamos fazer na próxima aula, no caso as brincadeiras previstas para o dia. Com o bater do sinal, me despedi dos/as educandos/as e também do professor responsável pela turma.

Notas de Campo II

Data: 18 de agosto de 2023

Período: Manhã

Educadores/as da Equipe Presentes: Samuel Pereira

Professoras da Instituição Presentes: Denzel

Ano: 6º ano.

Responsável(is) pelas Atividades do Dia: Samuel Pereira

Relator(a): Samuel Pereira

Desenvolvimento: (parte descritiva)

Hoje foi o nosso segundo encontro para a realização da pesquisa. Cheguei na escola por volta das 08:30 da manhã. Fui recebido pela funcionária da secretária da escola, e fui até a sala dos/as professores/as. Com a chegada do horário do nosso encontro, me dirigi para a sala do 6º ano.

Aguardei o professor responsável pela turma em frente a sala do 6º ano, após o aguardar, ele chegou com 5 minutos de atraso. Nos cumprimentados e adentramos para a sala. Ao entrarmos, cumprimentamos todos/as os/as educandos/as presentes. O professor responsável pela turma iniciou a chamada e ao terminar ele me autorizou a iniciar as atividades previstas para o dia de hoje.

Iniciei o nosso encontro apresentando para os/as educandos/as o questionário que irá delimitar o perfil dos/as participantes, eu disse também a importância deste documento para a pesquisa. Pedi a ajuda para duas educandas para me ajudar a distribuir as folhas do questionário para toda a turma.

Logo fomos juntos/as preenchendo o questionário para que quaisquer dúvidas que surgisse possamos respondê-la na hora. Após 15 minutos todos/as os/as educandos/as haviam preenchido o seu questionário. Parte dos dados coletados no questionário, as questões de 1 ao 5, estão presentes no (Quadro 2, conforme disposto no tópico Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados) denominado como “apresentação dos/das educandos/as participantes”.

Durante o preenchimento do questionário, na questão 5, que diz: você se identifica como? Amarelo, Branco(a) Indígena, Pardo(a), Preto(a)? Quando eu disse “Ou Preto(a)?” um educando olhou para o outro e disse em tom de brincadeira, com a voz baixa, “racista”! Na sequência, eu expliquei para a turma o que é uma autodeclaração dando o meu exemplo, dizendo que eu me autodeclaro como uma pessoa Preta, e mais uma vez o mesmo educando se dirigiu ao seu colega ao lado, dizendo mais uma vez “racista”! (II-1)

C.O: O que eu compreendi com isso é o não entendimento do educando sobre a palavra Preta ou Preto, que ele pode interpretar como uma expressão discriminatória.

Já as questões 6, 7 e 8 são abertas, a seguir trago as respostas dos/as educandos/as para as respectivas perguntas:

Educando: Lucas Moura

Para você, o que é a África?

R: Um continente.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Um pouco.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Sim, Escravos de Jó e capoeira (II-2).

Educando: James Rodriguez

Para você, o que é a África?

R: Um continente.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Sim, mais muita pouca coisa.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Não conheço nenhuma (II-3).

Educando: Ventilador

Para você, o que é a África?

R: Um continente, também conhecido como “Berço da Humanidade”.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Nada.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Não sei (II-4).

Educanda: Hevellyn

Para você, o que é a África?

R: A África é um continente onde vive um povo com uma cultura e hábitos diferentes religião diferente.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Eu sei que lá tem religião, dança e etc. diferente.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Escravos de Jó (II-5).

Educando: Cassio do Paraguai

Para você, o que é a África?

R: Um lugar que tem muita floresta e é um continente.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Quase nada.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Sim, ciranda cirandinha (II-6).

Educando: Sonic

Para você, o que é a África?

R: Um país.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Nada.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Não conheço (II-7).

Educando: Steik. EXE

Para você, o que é a África?

R: Um continente.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Nada.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Ciranda cirandinha vamos todos cirandar (II-8).

Educanda: Debora

Para você, o que é a África?

R: Um continente.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Algumas coisas.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Sim, Escravos de Jó (II-9).

Educanda: Aurora Costa

Para você, o que é a África?

R: Um continente.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Nada.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Sim, Escravos de Jó, capoeira (II-10).

Educanda: Killye

Para você, o que é a África?

R: Pra mim é um continente.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Algumas coisas.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Escravos de Jó (II-11).

Educando: Miguel

Para você, o que é a África?

R: Um continente.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Nada.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Nada (II-12).

Educanda: Hope Mikelson

Para você, o que é a África?

R: Um país.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Eu não sei de nada, desculpe.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Não (II-13).

Educanda: Kyara Lopes

Para você, o que é a África?

R: Um continente.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Sei poucas coisas.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Não! (II-14).

Educanda: Malio

Para você, o que é a África?

R: É um continente.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Poucas coisas

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Sim, Escravos de Jó (II-15).

Educando: Yuri Alberto

Para você, o que é a África?

R: A África é um continente.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Poucas coisas.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Capoeira, Escravos de Jó (II-16).

Educando: Rercoku

Para você, o que é a África?

R: Um continente.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Nada.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Nada (II-17).

Educando: Goku

Para você, o que é a África?

R: Um continente.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Poucas coisas.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Sim, capoeira (II-18).

Educando: Pão de Batata

Para você, o que é a África?

R: É um continente.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Algumas coisas.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Sim, capoeira, Escravos de Jó e frevo (II-19).

Educando: Lucas Vera

Para você, o que é a África?

R: É um continente.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Nada.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Escravos de Jó, dança, capoeira (II-20).

Educando: Leôncio

Para você, o que é a África?

R: Um país algumas brincadeiras.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Brincadeiras.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Gato e o Rato (II-21).

Educando: Junira

Para você, o que é a África?

R: É um continente.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Africana e um.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Não (II-22).

Educando: RaiF

Para você, o que é a África?

R: É um país com muitos animais e uma história incrível.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Quase nada, o que eu mais sei é o Nelson Mandela.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Não sei (II-23).

Educando: Lufly

Para você, o que é a África?

R: Pra mim é o terceiro continente mais extenso com cerca de 30 milhões de quilômetros quadrados.

O que você sabe sobre a cultura africana?

R: Não sei muito da li, sei que é o conjunto de conhecimentos, crenças, valores e costumes das pessoas que habitam o continente africano.

Você conhece algum jogo, brincadeira ou dança da cultura africana? Se sim, qual?

R: Fogo na montanha. (II-24)

Com o término do que estava programado para ser feito na sala, mostrei a todos/as o livro “Ndule-Ndule” que irá nos acompanhar ao longo da pesquisa. Após este momento, nos dirigimos para a área externa da escola, na quadra, para desenvolver duas brincadeiras planejadas para este dia com o objetivo de nos conhecermos e estabelecermos vínculos que são essenciais para os laços de confiança.

A primeira brincadeira que fizemos havia três comandos, quando eu falasse “um”, todos/as teriam que parar, olhar para trás e dizer “Oi?”. No comando “dois”, eles/as teriam que dizer “Ah...” e no comando “três” fazer o movimento como se estivesse pegando algo no chão. Foi maravilhosa a atividade e a interação com as crianças. A diversão tomou conta do ambiente. A cada comando era uma sessão de risadas, e também de confusões por conta dos erros ao realizarem os comandos.

Já a segunda atividade todos/as teriam que ficar em duplas, espalhados/as em lugares diferentes, dentro do perímetro da quadra. Depois eu pedi para que uma pessoa da dupla fosse até uma determinada linha. Os/as educandos/as que ficaram espalhados pela quadra teriam que fechar os seus olhos, deixar o corpo livre e os braços para baixo. Eu expliquei a importância de não abrirem os olhos, já que aquelas/es que foram para a linha teriam que modular (como se fosse uma estátua) uma outra pessoa que não fosse a sua dupla, para isso seria necessário silêncio porque pessoa a ser modulada não poderia saber que é você que está modulando-a. Iniciei a atividade, todos/as fizeram a modelação, em seguida se dirigiram para outro lugar e ficaram no mesmo jeito que modularam a outra pessoa. Pedi para que aqueles/as que foram modulados/as abrirem os olhos e procurar quem as modulou. Após a primeira rodada, eu pedi para as duplas trocassem de lugar (II-25), após o término da atividade, nos reunimos em roda e agradecer a todos e todas pela participação na pesquisa e pela alegria em vivenciar esse momento.

Notas de Campo III

Data: 25 de agosto de 2023

Período: Manhã

Educadores/as da Equipe Presentes: Samuel Pereira

Professoras da Instituição Presentes: Denzel

Ano: 6º ano.

Responsável(is) pelas Atividades do Dia: Samuel Pereira

Relator(a): Samuel Pereira

Desenvolvimento: (parte descritiva)

Hoje foi realizado o nosso terceiro encontro. Cheguei na escola por volta das 08h35 da manhã, fui recebido pela coordenadora pedagógica da unidade escolar. Às 08h50 me dirigi para a sala de aula do 6º ano. Fiquei ao lado da porta, esperando o professor responsável chegar. Ele geralmente se atrasa devido à troca de docentes, o que ocasiona na perda de cinco minutos do tempo de pesquisa.

Ao chegarmos na sala o professor acalmou a turma dizendo: “Quem está me ouvindo bata uma palma. Quem está me ouvindo bata duas palmas. Quem está me ouvindo bata três palmas”, após este momento ele iniciou a chamada. Ao término eu comecei o diálogo com a turma, perguntei se todos/as haviam trazido o envelope com todas as documentações, logo comecei a recolher daqueles/as que haviam trazido, muitos esqueceram (reiterei a importância de trazerem os documentos), outros dois não haviam recebido porque não estavam presentes na aula anterior, assim receberam os seus envelopes e expliquei para eles (dois garotos) sobre os documentos que estavam recebendo. Fui tirando algumas dúvidas que emergiam sobre os documentos, duas educandas e seus responsáveis não autorizaram a participação na pesquisa. Perguntei para elas se havia ficado alguma dúvida sobre a pesquisa ou se gostariam que eu entrasse em contato com os seus responsáveis para que eu pudesse explicar para eles/as sobre a pesquisa, mas ambas afirmaram que não gostariam, uma das educandas se mostrou com um certo “medo” quando fiz a pergunta, ficando com um semblante de choro. Tentei rapidamente mudar o foco da conversa para preservar a educanda de qualquer constrangimento, disse para ela que está tudo bem a não participação na pesquisa e que ela irá participar das vivências com os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas normalmente com todos/as os/as seus/suas colegas. Expliquei novamente para todos da turma que a não participação do/a educando/a na pesquisa não tem relação com a não participação das aulas e das atividades propostas para a pesquisa.

Após o primeiro momento em sala, fomos para a área externa. Hoje as nossas vivências foram realizadas no pátio da escola, pois a quadra estava sendo usada pela outra docente de Educação Física.

Nos reunimos em roda, todos/as sentados/as no chão, assim iniciei as vivências apresentando a eles/as o livro “Cordel África” em que irá também nos acompanhar ao longo dos dias, no início de cada aula. Recitei o cordel de abertura do livro, na página 10 (dez), que fala sobre o continente africano, do seu território, sua história, cultura, religião e a relação com o Brasil.

Logo, apresentei a eles o livro “Ndule-Ndule”, em que consta parte das brincadeiras em que iremos vivenciar. Expliquei para eles/as a origem do livro, quais as pessoas que contribuíram com o compartilhamento dos jogos e as brincadeiras de África, no caso as crianças da África do Sul, da República Democrática do Congo, da Nigéria, do Senegal, de Botswana e da Guiné-Bissau (III-1).

A primeira brincadeira que vivenciamos é chamada de “Mamba”, que é da África do Sul, país de Nelson Mandela. A brincadeira consiste em todos ficarem espalhados/as em um determinado perímetro, enquanto uma pessoa (Mamba) corre para pegar os demais participantes, mas somente ela pode tocar para pegar, os/as demais pessoas que vão compoendo a “Mamba” podem apenas auxiliar de forma estratégica com o ato de cercar as pessoas, no caso quem começou a rodada pegando foi a educanda Malio, ela rapidamente tocou em vários colegas que foram se juntando a ela, fazendo parte da cobra (Mamba). Neste momento eu aproveitei para gravar e fotografar a vivência. Em seguida eu me juntei à Mamba, ficando juntos a eles/as por uns 2 (dois) minutos (III-2).

Passado algum tempo, 10 (dez) minutos de atividade eu chamei todos/as os/as educandos/as novamente para nos reunir no centro do pátio. A maioria dos/as educandos/as se mostravam bem entusiasmados/as com a brincadeira, já outros/as muito cansados/as se deitaram no chão, outros foram se hidratar bebendo água.

Com o retorno de todos/as na roda continuei a leitura do livro “Ndule-Ndule”, apresentei a segunda brincadeira, denominada “Kameshi Ne Mpuku” ou em português “O Gato e o Rato”, da República Democrática do Congo. Pedi para que todos/as se levantassem e dessem as mãos. Em seguida, um, dois passos para trás, se mantendo com as mãos dadas. Comecei a explicar a dinâmica da brincadeira como participante dela, em que eu fui o gato e escolhi um educando para ser o rato. Assim, comecei a correr em volta da roda, destacando que quando entrar nela, o rato tem que sair da roda, e quando eu (o gato) sair da roda, o rato precisa fugir, voltando para a roda. Depois de pegar o rato, eu fui chamando outros/as educandos/as pra brincar, assim foi sendo desenvolvida a brincadeira.

C.O: Foi magnífico ver os/as educandos/as participarem dessa atividade, na alegria de compartilhar os seus sentimentos. Todos/as queriam participar, independentemente de ser o rato ou o gato. Mostravam-se bem entusiasmados/as com a vivência (III-3).

Com a proximidade do fim da aula, chamei todos/as novamente ao centro do pátio, para dialogarmos sobre as vivências em que havíamos feito no dia de hoje. Foi então que a grande maioria dos/as educandos/as queriam dar continuidade na vivência. Comentei sobre a importância dessas vivências para propagar a cultura africana e afro-brasileira na escola, como o modo de desconstrução de preconceitos que ao longo do tempo vem sendo propagados em nossa sociedade, como também, nas escolas. Após o diálogo, restando 2 (dois) minutos de aula, voltamos para a brincadeira do “gato e o rato”, mas agora em duplas. Dois ratos no interior da roda e dois gatos no exterior da roda. Foi essa uma experiência muito positiva, em que foi possível recriar a brincadeira, de outro modo, com os mesmos objetivos.

Mais uma vez nos reunimos em roda, agora para eu agradecer a turma pelo momento e pela alegria no brincar. Terminamos o nosso encontro com uma salva de palmas, bem acalorada e verdadeira (III-4).

Notas de Campo IV

Data: 01 de setembro de 2023

Período: Manhã

Educadores/as da Equipe Presentes: Samuel Pereira

Professoras da Instituição Presentes: Denzel

Ano: 6º ano.

Responsável(is) pelas Atividades do Dia: Samuel Pereira

Relator(a): Samuel Pereira

Desenvolvimento: (parte descritiva)

Hoje foi o nosso quarto encontro da pesquisa, cheguei na escola por volta das 08h40 da manhã, fui para a sala dos/as professores/as, lá eu fui preparar todo o material da intervenção. Após este momento, me dirigi para a sala do 6º ano.

Chegando na sala, eu tive que aguardar por cinco minutos a chegada da professora responsável pela turma no dia de hoje, já que o professor responsável titular faltou neste dia.

Ao chegar na sala, fui recebido pelos/as educandos/as com várias perguntas, como:

Professor, a gente vai descer pra quadra?

Professor, eu esqueci o envelope, e agora?

Professor, eu não posso participar das brincadeiras hoje porque torci o tornozelo, tudo bem?

Diante a diversidade de perguntas que me direcionavam, eu precisei criar uma estratégia que pudesse responder todos os questionamentos, sem que isso acarretasse perda de tempo de intervenção, que já é curto. Experiência nessa hora faz toda a diferença. Após acalmar a turma fazendo uma gesticulação para baixo com as minhas mãos, de uma vez só eu respondi todas as dúvidas, e também recolhi os envelopes com os termos de quem havia esquecido na última aula. Na sequência, eu apresentei para a turma o caderno de registros que irá nos acompanhar ao longo dos dias em que estaremos desenvolvendo os jogos e as brincadeiras. Assim, entreguei a todos/as o caderno de registros que consta as atividades que já fizemos nas aulas anteriores e também as atividades que iremos fazer ao longo da pesquisa. Em seguida, junto com todos/as eu fui explicando como iremos preenchê-lo. Primeiro pedi para que colocassem o seu nome no início. Depois pedi para que acompanhassem comigo as atividades adiante, até chegar na atividade referente ao conto “Vento do Mar” sobre o país de Senegal, na África, que essa seria tarefa para ser feita em casa. Logo adiante, na parte que teriam que escrever “O que aprendemos hoje?”, antes de preencher, retomei as atividades da aula passada, que foram a “Mamba” da África do Sul, e “Kameshi Ne Mpuku” da República Democrática do Congo. Sobre a atividade Mamba e com o auxílio do livro “Mandela”, comecei a contar para os/as educandos/as que lá é o país de uma das maiores lideranças mundiais que lutou contra a segregação racial e a discriminação contra as pessoas pretas (IV-1).

C.O.: Após retirar o livro “Mandela” da sacola, um educando recém ingresso na turma, me surpreendeu com indagações riquíssimas a respeito de Mandela, o nome dele é RaiF.

Ele ao ver o livro e identificar que era do Mandela, disse o seguinte:

Nossa, professor, esse cara foi foda, ele lutou muito contra o preconceito lá na África, não é?

Ele ficou um tempão preso, porque ele queria que acabasse com uma lei que separava as pessoas brancas das negras. Eu já assisti um negócio sobre ele...

Após essa maravilhosa colaboração com a aula, eu disse para a turma que o nosso amigo RaiF já havia dado vários spoilers sobre o que iríamos aprender na aula de hoje. Fui contando

a história de luta de Nelson Mandela desde a sua infância, adolescência, vida adulta e as suas conquistas.

C.O.: Este momento foi muito importante, pude perceber que a turma se sensibilizou com a história de Mandela, com a segregação racial. Ficou evidente que ficaram perplexos com toda a crueldade que pessoas brancas fizeram com as pessoas pretas em África (IV-2)

Em um momento, quando eu estava falando sobre como era a segregação racial na África do Sul, nos trens, restaurantes, bebedouros e em outros vários lugares, um dos/as educandos/as levantou a sua mão, em seguida passei a palavra a ele, então ele fez a seguinte pergunta:

- Professor que se os brancos frequentassem os lugares que os negros tinham que ficar, o que acontecia com eles?

Eu respondi então:

- Nada! A lei só valia quando as pessoas pretas entrassem nos lugares destinados aos brancos.

Após a minha resposta, houve vários murmurinhos de indignação por parte dos/as educandos/as, que se mostraram revoltados/as com o que fizeram com as pessoas pretas naquele período.

Na continuação da leitura, cheguei no momento em que após 27 anos presos, Nelson Mandela enfim é libertado, e em 1994 vinha a se tornar o presidente da África do Sul.

Quando disse isso, um dos educandos, batendo em sua mesa disse:

Toma!!!

C.O.: Este foi um momento maravilhoso em que senti a vibração da sala ao saberem do desfecho que se deu na história de Nelson Mandela, ao tomarem conhecimento que ele se tornou o presidente da África do Sul. O educando ao bater em sua mesa e dizer “toma!”, demonstrou com isso estar muito alegre com o desfecho da história verdadeira que acabara de ter ouvido.

Dando continuidade nas atividades, mostrei para eles/as o livro de contos de Nelson Mandela, escrito antes de sua morte. A educanda Killye me perguntou:

- Professor, quando ele morreu? Faz tempo?

Eu disse:

- Foi em 05 de dezembro de 2013 aos 95 anos de idade (IV-3).

Na sequência eu pedi que todos/as abrissem o seu caderno de registros para colocar na data de 25/08/2023 o que aprenderam neste dia, data da aula passada, em que com a história de vida de Nelson Mandela ela foi complementada. Neste momento o educando RaiF indagou algumas informações sobre as questões raciais, ele disse que:

- Vários movimentos falam sobre a questão do racismo, o Rap mesmo fala muito. Você já ouviu falar dos Racionais professor?

Eu disse que sim, e que gosto muito!

Então perguntei para ele:

- Você já assistiu ao filme deles (Racionais) na Netflix?

Com um semblante sorridente ele respondeu:

- Sim!

C.O.: Foi neste momento que percebi o quão sábio o educando é, ele tem um vasto conhecimento sobre o movimento Hip-Hop, principalmente o elemento “grafite”, pois quando ele fez o comentário, eu notei que em cima de sua mesa havia um caderno (parecido com um diário) de registros com vários desenhos, alguns rabiscos bem criativos. É muito comum grafiteiros/as utilizarem estes documentos de registros para depois passar as suas ideias para os muros das cidades. Foi a primeira vez, neste quarto encontro, que eu me recordei de como eu era na idade dele, uma criança curiosa e muito adepta ao movimento Hip-Hop através do Rap dos Racionais, dos meus rabiscos de grafite (IV-4).

Após todos/as escreverem em seus cadernos de registros eu expliquei que iríamos nos dirigir para a parte externa da escola, na quadra, para que pudéssemos fazer uma brincadeira chamada “Ryembalay”, do Senegal, mas que antes iríamos conhecer o conto senegalês “Vento do Mar”.

Por eu ter dito a palavra Preta (o) e me autodeclarado por diversas vezes como tal, um educando levantou a sua mão e perguntou:

- Professor, qual é o jeito certo de falar, preto (a) ou negro (a)?

C.O.: Acredito eu, mais uma vez, ter havido uma confusão. Percebo que a palavra Preta (o), pela terceira vez, vem causando um certo desconforto nos/as educandos/as. Creio que o fato da utilização da palavra para referenciar situações negativas a coloca também em questão quando usada para autodeclarar pessoas, havia um cuidado por parte dos/as educandos/as ao pronunciar as palavras “Preto/a e Negro/a” ou estar usando-a de forma “errada”.

Foi então que eu sintetizei o significado de ambos os termos, explicando que sim, há diferenças, principalmente do lugar de origem da palavra, como ela é representada neste determinado lugar, como ela é representada aqui para nós brasileiros/as. Expliquei também, mais uma vez, o modo em que nos autodeclaramos e reiterando a minha posição sobre a minha cor de pele, preta. Foi então que a educanda Malio fez uma pergunta:

- Mas, professor... E quando a pessoa fala para a outra que ela é Preta, mas com um jeito diferente?

C.O.: Aqui eu compreendi o que ela estava querendo me perguntar, sobre o ato racista de chamar as pessoas pretas de forma agressiva, negativa, pejorativa, muito utilizada por pessoas brancas para atacar pessoas Pretas em nossa sociedade. Acredito que ela já havia presenciado uma agressão deste tipo, talvez ter até sido vítima, por eu perceber ser uma criança negra, de pele retinta. Eu senti que ela queria de fato compreender de que modo deveria declarar uma outra pessoa como Preta (o), mas ter este saber como forma de entender que isso não é uma agressão contra a outra pessoa.

Eu expliquei para ela e a todos/as da turma a diferença entre uma fala racista/pejorativa e uma fala que se usa para declarar a outra pessoa como alguém que é de pele preta de fato. Mais uma vez eu utilizei a minha pessoa para dar um exemplo para eles/as, fazendo alguns comentários sobre a minha pessoa, mas como se fosse uma outra pessoa se dirigindo a mim mesmo para evidenciar melhor a explicação (IV-5).

Já na quadra, pedi para que todos/as se reunissem no centro da quadra, no círculo grande, na linha branca. Enquanto isso eu pedi o auxílio da professora responsável pela turma para que fosse fotografando os momentos enquanto eu estivesse reunido com os/as educandos/as.

Voltando para a roda, expliquei para todos/as onde fica o país de Senegal com o auxílio do livro de contos africanos chamado “Contos Africanos” de Gcina Mhlophe, em que é destacado a localização geográfica, informações sobre a população, a capital Dacar, a principal ocupação da população (trabalho e renda). Em seguida comecei fazer a leitura do conto para os/as educandos/as.

C.O.: A maioria estava atenta ao conto, alguns estavam “cochichando”, enquanto outros dois educandos com algumas brincadeiras. A leitura é um momento muito importante, a escuta da contação da história é essencial para a compreensão do contexto da história, do que está sendo dito nela. Percebendo os “murmurinhos” e brincadeiras durante a contação da história, eu procurei não parar a leitura para “chamar a atenção” dos/as educandos/as, mas trazê-los para a história novamente me dirigindo a eles/as com um tom de voz mais elevado e apontando em suas direções (como um momento importantíssimo da história), assim o foco dos/as educandos/as se voltava novamente para o conto, mesmo por alguns minutos.

Ao fim da contação de história do conto senegalês, peguei o livro “Ndule-Ndule”, e dando continuidade com as brincadeiras, fiz a leitura da brincadeira “Ryembalay” para os/as educandos/as, e fomos se posicionando em duplas, com as mãos estendidas à frente. Me juntei

com uma educanda para mostrar para todos/as como é que se brinca, ao mesmo tempo todos/as também começaram a se divertir. Neste momento, enquanto a professora responsável pela turma fotografava a vivência, eu realizava a gravação em vídeo da brincadeira.

C.O.: Foi muito boa a sensação de ouvir as gargalhadas dos/as educandos/as, era algo que contagiava a todos/as, e me dava também a certeza da importância deste trabalho dentro das escolas, em conhecer também a alegria da população africana, que é demonstrada aqui através das brincadeiras (IV-6).

Faltando apenas 2 (dois) minutos para o intervalo e finalização da aula, reuni todos/as no centro da quadra novamente, e perguntei para todos/as o que acharam da aula de hoje, e todos/as responderam que gostaram com algumas risadas pairando o ambiente.

Para finalizar, pedi para que em casa eles/as fizessem como tarefa o desenho sobre o conto Senegalês “Vento do Mar” no caderno de registros. Coloquei também dois desafios, um seria uma pesquisa sobre o mar rosa que existe no Senegal, o outro seria pesquisarem sobre o Santuário dos pássaros, também em Senegal.

Assim, eu agradei a todos/as pela participação na pesquisa no dia de hoje, e falei que voltaremos a nos encontrar no dia 22/09/2023 devido aos feriados que serão nas duas próximas sextas-feiras, dias em que acontecem as aulas de Educação Física.

Notas de Campo V

Data: 22 de setembro de 2023

Período: Manhã

Educadores/as da Equipe Presentes: Samuel Pereira

Professoras da Instituição Presentes: Denzel

Ano: 6º ano.

Responsável(is) pelas Atividades do Dia: Samuel Pereira

Relator(a): Samuel Pereira

Desenvolvimento: (parte descritiva)

Hoje realizamos o nosso quinto encontro da pesquisa, cheguei na escola por volta das 08h35. Na entrada fui recepcionado por uma funcionária da secretaria. Ao adentrar, fui direto para a sala dos/as professores/as. Comecei a organizar o material em que utilizaria no encontro, principalmente os slides sobre o país de Botswana. Com o horário da aula de aproximando, me encaminhei em direção a sala de aula.

Hoje mais uma vez houve um atraso de 5 (cinco) minutos devido a troca dos/as docentes. Às 08h56 o professor responsável pela turma chegou próximo a sala, nos cumprimentamos, e adentramos para a sala de aula. Ao entrarmos eu percebi que as crianças estavam bem agitadas hoje, muito além do que nos dias anteriores. O professor responsável então tratou de acalmar a turma para que ele pudesse fazer a chamada, como também para que eu pudesse dialogar com todos/as. Aproveitei o momento da chamada para ir até o educando RaiF para entrega-lo toda a documentação necessária para a participação dele na pesquisa, pois o mesmo havia ingressado recentemente na turma.

Após o término da chamada, chamei os/as educandos/as Sonic, Steik. EXE, Miguel, Lucas Vera, Milk Samy e Leôncio para pergunta-los sobre os documentos que haviam recebido. Os/as seis educandos/as me disseram que haviam esquecido, muito por conta das duas semanas que não houve os nossos encontros. Mais uma vez eu reforcei a importância dos documentos para a participação deles/as na pesquisa, disse para que todos/as me tragam sem falta na próxima aula, no dia 29/09/2023. Após todas as formalizações, nós todos/as nos dirigimos para o pátio da escola.

Ao chegarmos no pátio nos reunimos sentando no círculo desenhado ao centro, na linha branca. Iniciei a introdução da brincadeira do dia falando sobre o país de origem, que é Botswana. Eu peguei o meu notebook, pois preparei uma apresentação em slides para mostrar para todos/as que Botswana é um país localizado na região Sazonal do continente africano, e que não é banhado por oceanos (V-1).

Em seguida mostrei em um mapa a onde fica localizado Botswana, depois trouxe um recorte do país dentro do continente, como um modo de detalhar a sua localização, como também ver as cidades que compõe o país. Foi aí que abri uma Capulana, tecido tradicional de Moçambique muito usado pelas mulheres como uma veste. Nela havia três mapas do continente africano, em seguida pedi para que localizassem Botswana. Alguns discentes ficavam perguntando “cadê, cadê, cadê?”. Reiterei a informação dita a poucos, sobre o país não ser banhado pelo atlântico por conta da sua localização (V-2).

C.O.: Foi muito bacana este momento de interação com o tecido e os mapas, porque eles puderam compreender a dimensão do continente, até pela quantidade abundante de países que o compõe. Foi importante também conhecerem a Capulana, que faz parte da cultura moçambicana (V-3).

Na sequência, nós voltamos para a tela do notebook, para os slides que constavam quatro informações sobre Botswana, uma é sobre os leões nadadores, que devido às cheias do Delta de Okavango eles necessitam nadar para fazerem as Travessias, como também caçar presas.

A segunda é sobre o Delta de Okavango, sendo este o maior do mundo, ele se estende por uma área de 15 mil quilômetros quadrados e deságua no Deserto do Kalahari. Para explicar melhor a trajetória da água e como deságua, eu usei o meu braço e depois os dedos como se fosse o delta.

A terceira informação é sobre a reserva de Moremi, localizada no coração do Delta de Okavango, que contém uma grande importância científica, ambiental e também de conservação. E por último, mostrei o Parque Nacional de Chobe, que foi o primeiro parque nacional de Botswana, e que tem um espaço com mais de 10.000 quilômetros quadrados (V-4).

Finalizando essa parte da intervenção, mostrei o último slide com uma imagem que contendo dez crianças de Botswana em pose para a foto.

Após este momento um educando perguntou:

Professor, lá eles falam português?

Eu respondi:

Não! Lá eles falam o inglês, por conta de terem sido colonizados pelos ingleses (V-5).

Após o término dos slides e ter respondi à pergunta do educando, passamos para a segunda parte do nosso encontro com a brincadeira “Ntsa E Wotswang Le Lesapo” que em português significa “O cão que rouba osso”. Comecei explicando que às crianças de Botswana que mandaram uma carta com a brincadeira que iremos fazer já são bem parecidas com as crianças que vimos na imagem anterior.

Assim, comecei a ler o livro “Ndule-Ndule”, na página da brincadeira “Cachorro que rouba osso”, falando sobre os três garotos da escola rural de Botswana, o Tebogo, Baruti e Kopano. Li toda a parte em que eles explicam as regras da brincadeira, inclusive mostrando o desenho que foi feito por eles para ilustrá-la (V-6).

Após conhecermos as principais regras sobre a brincadeira dos três garotos de Botswana, fomos então vivenciá-la. Devido ao tempo avançado, eu mesmo dividi as duas equipes em “A” (lado esquerdo do pátio) e “B” (lado direito do pátio). Todos já em seus lugares, comecei a enumerá-los, de 1(um) a 13 (treze), com base na quantidade de educandos/as da sala, uma equipe com os números crescentes e a outra decrescentes. Uma das equipes ficou com 1(um) a menos, nesta eu escolhi o número 11(onze) para que também representasse o número 13 (treze) de sua equipe. No centro da quadra coloquei um osso de borracha verde que peguei emprestado do meu cachorro, o Bethoven.

Com ambas as equipes prontas, comecei a chama-los aleatoriamente, primeiro o número 1 (um), ambos/as saíram de sua equipe e correram para pegar o osso, mas quem chegou primeiro foi a educanda da equipe “A”. Chamei o número 3 (três), e mais uma vez o educando da equipe “A” pegou o osso. Chamei o número 6 (seis), pela terceira vez a equipe “A” levou a melhor. Quando chamei o número 5 (cinco), pela primeira vez a equipe “B” chegou primeiro. Assim, fui chamando-os, um a um, até chegar no último número. Depois voltei a chamar todos/as, mas agora pela ordem crescente, de 1 (um) ao 13 (treze) (V-7).

Neste momento da vivência vários/as educandos/as se mostravam bem competitivos/as, e isso levou eles/as a quebrarem uma das regras, que era para ficarem posicionados/as atrás da linha branca, na parte verde da lateral do pátio, porém vários/as educandos/as não respeitaram a limitação, fazendo com que houvesse alguns conflitos entre eles/as. Diante os conflitos que aconteciam eu pedi para que todos/as ficassem sentados/as na linha, porém não adiantou muito, eles/as ficavam agachados/as e com as mãos para além dos limites determinados.

Após todos/as terem participado pelo menos duas vezes, faltando apenas 5 (cinco) minutos para o término da aula, eu pedi para que reuníssemos mais uma vez ao centro do pátio.

Neste momento eu coloquei o celular para gravar, e iniciei um breve diálogo com os/as educandos/as, perguntando primeiro:

O que acharam do encontro de hoje?

Alguns educandos/as, ao mesmo tempo (respeitando cada fala), responderam que gostaram muito, de tudo. Neste momento, uma das educandas confundiu o país de Botswana com uma cidade, rapidamente eu perguntei para ela:

Mas será que Botswana é uma cidade?

Ela também rapidamente respondeu:

Não! Um país... Eu confundi, professor.

O educando RaiF disse que:

Foi importante saber sobre o país de Botswana, sobre o que você falou e mostrou (V-8).

Mais uma vez eu reiterei a importância em conhecermos a riqueza existente nos países que compõem o continente africano, e que na próxima aula teremos uma vivência com um grande mapa do continente africano, um jogo com cartas. Após essa minha fala o sinal para o intervalo bateu, todos/as se levantaram e mais um dia de encontro chegava ao fim.

Notas de Campo VI

Data: 29 de setembro de 2023

Período: Manhã

Educadores/as da Equipe Presentes: Samuel Pereira

Professoras da Instituição Presentes: Denzel

Ano: 6º ano.

Responsável(is) pelas Atividades do Dia: Samuel Pereira

Relator(a): Samuel Pereira

Desenvolvimento: *(parte descritiva)*

Hoje foi realizado o nosso sexto encontro com as vivências, cheguei na escola por volta das 08h30 da manhã. Já na recepção da escola, fui convidado a entrar, assim eu me dirigi até a sala dos/as professores/as. Comecei a organizar os materiais que iremos usar na aula de hoje, no caso o jogo com o mapa do continente africano chamado Travessia.

Próximo ao horário da aula, eu me dirigi para a sala do 6º ano. Pouco tempo depois chegou o professor responsável pela turma, ficamos ali, fora da sala, por dois minutos devido ao atraso da professora que estava na sala. Já na sala de aula, nós cumprimentamos todos/as os/as educandos/as, eles/as nos cumprimentaram com muita euforia, aparentavam estar bem agitados/as!

Enquanto o professor responsável pela turma fazia a chamada, eu passei recolhendo alguns envelopes com as documentações dos/as educandos/as. No corredor o educando Leôncio me parou e pediu para que eu escrevesse o meu nome em um papel. C.O.: Na hora eu entendi o motivo, eu iria ganhar um desenho no estilo grafitti, eles nem imaginam que eu amo essa arte, já que não tivemos a oportunidade de conversar sobre isso ainda.

Após recolher os envelopes, comuniquei a todos/as para que fizessem as atividades que estão presentes do caderno de registros que eles/as haviam recebido aulas atrás. Aproveitando o momento, em parceria comigo, o professor responsável pela turma disse que as atividades do caderno de registro serão convertidas também em notas para eles, já que faz parte do cronograma do professor passar trabalhos valendo nota para o bimestre, ainda ele reiterou a importância de trazer o caderno na próxima aula. Após este momento, nos dirigimos para a quadra da escola.

Já na quadra, o educando RaiF me entregou um presente, ele fez o meu nome desenhado na arte do grafitti. C.O.: Alguns minutos atrás eu sabia que iria receber um presente desses, mas não imaginava que seria tão breve, ou seja, agora são dois presentes. Eu guardei o desenho no bolso e o agradei imensamente pela arte.

Em seguida abri o mapa do continente africano no centro da quadra, logo comecei a montá-lo e já iniciando a explicação de como funcionam as regras do jogo Travessia.



Fonte: Autor

A primeira tarefa nossa foi criar cinco equipes, então eu escolhi cinco educandos/as, três meninas e dois meninos para serem líderes da equipe. Depois eles tiraram “impar ou par” entre elas/es para escolherem com qual pirâmide eles ficariam. Cada pirâmide é referente a uma das cinco grandes regiões do continente africano, são elas: central, meridional, setentrional, ocidental e oriental. Escolhidas as regiões em que gostariam de ficar, para ganharmos tempo eu fui chamado o restante dos/as educandos/as e colocando-os/as em cada equipe ou região. Com todas as equipes já organizadas, pedi para que se organizassem em pequenos grupos em volta do mapa do continente para iniciarmos o jogo. Após a organização dos grupos, eu expliquei detalhadamente como é a dinâmica do jogo, começando pelas cartas.

São 54 cartinhas referentes aos países e capitais do continente africano, cada cartinha tem escrito uma curiosidade sobre o respectivo país, que pode ser geográfica, econômica, filosófica, culinária, histórica, hidrográfica, populacional, sobre a fauna ou flora e também no que diz respeito à cultura de um determinado povo daquele país. Essas cartinhas quando retiradas dá o direito de avançar uma casinha apenas, porém há algumas cartinhas que podem dar à equipe o direito de avançar duas casinhas na mesma jogada.



Fonte: Autor

Há 5 cartinhas que são distribuídas para cada equipe, essas representam os reinos que eles irão representar, que são os reinos de Mali, Oyó, Gana, Axum e Cuxe.

Reino Oyó

O Império de Oyó foi um império da África Ocidental localizado no que é hoje o sudoeste da Nigéria e o sudeste do Benim. O império foi fundado por iorubás no século XV e cresceu ao ponto de se tornar um dos maiores estados do Oeste africano. Este crescimento deve-se ao comércio e superioridade da sua cavalaria.

Reino de Axum

A civilização axumita conseguiu formar um poderoso e duradouro reino a partir do século IV d.C. Esse reino conseguiu uma grande expansão a partir do século III d.C., quando conseguiu subjugar o Império de Kush, que dominava a região dos atuais Estados do Sudão do Sul e do Norte, situados abaixo do Egito.

Reino de Mali

O Império do Mali é considerado o maior de toda a história africana e o mais poderoso do Saara Ocidental entre os séculos XIII e XVII (1235-1670). Lá se produzia quase metade do ouro do mundo no século 14. Ouro em pó, aliás, era o “dinheiro” utilizado nas relações comerciais, além de sal, cobre e búzios.

Reino de Gana

O Reino de Gana foi um reino que existiu do século IV ao XII na África. Seu território era onde hoje estão os países Mali e Mauritânia. Era vizinho do deserto do Saara e ficava entre os rios Níger e Senegal. Sua fundação ocorreu por intermédio de comunidades de agricultores que se juntaram para se defender de povos nômades.

Reino de Cuxe

O antigo Reino de Kush ou Cuxe localizava-se na Núbia, Alto Egito, onde atualmente encontram-se o Egito e o Sudão. Por possuir uma grande quantidade de minas de ouro, muitos chamavam a região de nuba (nub significa ouro na escrita hieroglífica; assim, núbia significa algo como terra do ouro).

Fonte: Autor

Existem outras 15 cartinhas, essas podem ter significados distintos, como por exemplo: a cartinha do Adinkra “Sankofa” (pássaro voltando-se para trás) volta duas casas, pois “nunca é tarde para voltar atrás e buscar o que foi perdido” e “Sankofa DUO” ela avança duas casinhas, pois ela sendo o “encontro entre o passado e o presente, é a ponte para futuro”.

SANKOKA



“Nunca é tarde para voltar atrás e buscar o que ficou perdido”

Que representa o valor do passado e a necessidade de valorizar raízes.

“Volte duas casas”

SANKOFA DUO



Encontro entre o passado e o presente, a ponte para construir um futuro, sob a forma de um coração.

“Avance duas casas”

Fonte: Autor

A cartinha do Adinkra “Mmere Dane” faz com que você tenha que trocar de região com a outra equipe, pode ser com uma que esteja à sua frente nas estações do jogo, ou a que está atrás de você caso esteja na frente de todos os outros participantes, já que “os tempos mudam”;

Mmere Dane



"Os tempos mudam"

Troque de região com outro grupo

Fonte: Autor

A cartinha do Adinkra “EBAN”, que significa “a figura do protetor, da segurança perfeita”, dá o direito para quem tirá-la de ficar duas rodadas protegidos/as de trocar de equipes e/ou ter que voltar para trás;

EBAN



“A figura do protetor, da segurança perfeita”

Duas rodadas de proteção

Fonte: Autor

E por fim a cartinha UBUNTU que faz referência à filosofia africana que significa “eu sou porque nós somos”, essa cartinha independente de quem a tirou, dá o direito para que ambas as equipes avancem duas casinhas no jogo juntas.

UBUNTU

“Eu sou porque nós somos”

A Filosofia Ubuntu resgata a essência de ser uma pessoa com consciência de que é parte de algo maior e coletivo. Para isso, de acordo com os fundamentos da Filosofia Ubuntu, somos pessoas através de outras pessoas e que não podemos ser plenamente humanos sozinhos, sendo feitos para a interdependência.

**Todos e todas avançam
juntos/as duas casas!**

Fonte: Autor

Após conhecermos todas as cartinhas do jogo, fomos à coisa mesma, a primeira equipe que escolheu a sua região teve o direito de iniciar o jogo e em seguida as demais equipes em acordo com a ordem de escolha. Na primeira rodada do jogo todas as equipes avançaram uma casinha apenas, e não houve nenhuma outra cartinha diferente retirada. Na segunda rodada, agora sendo pessoas diferentes de cada equipe para tirar as cartinhas, também avançaram todos/as apenas uma casinha. Após a terceira rodada, uma das equipes conseguiu tirar uma cartinha que dá o direito de avançar duas casinhas na mesma jogada.

Neste momento eu pude observar que ambas as equipes já estavam compreendendo a dinâmica do jogo, como também as informações contidas nas cartinhas. Foi bem interessante verificar que estavam de fato surpresos/as com as curiosidades contidas nas cartinhas (VI-1). Em contrapartida, a turma começou se dispersar ao longo do jogo, estavam muito agitados/as, conversando muito entre eles, o diálogo quase nada tinha relação com a dinâmica do jogo. Outros brincavam entre eles/as. A leitura das cartinhas começou a ser abafada pela conversa dos/as participantes. Infelizmente o professor responsável pela turma (talvez com receio em intervir na atividade) preferiu ficar observando o caminho em que iria tomar a atividade. Observei o tempo restante para a vivência, me assustei ao ver que tínhamos apenas 10 (dez) minutos, a equipe que liderava o jogo ainda estava próxima à região central do continente africano, ou seja, ainda restava um bom caminho para percorrerem.

Nessa hora eu decidi interromper o jogo, para entrar em diálogo com a turma e tentar colocar algumas regras de convivência para o jogo, situando a importância de saber ouvir o/a colega quando está lendo as cartinhas, compreendendo assim as informações contidas nela. Explique também a todos/as que o jogo tem o objetivo de percorrer os caminhos do continente para conhecer a riqueza contida em cada país em que estávamos ali visitando, mesmo assim alguns/mas educandos/as continuaram brincando, mas outros eu senti que compreenderam a mensagem passada para eles/as (VI-2). Em consideração a isso, eu disse a todos/as que na próxima semana eu voltaria a trazer o jogo para que pudéssemos dar continuidade, e que seria interessante a colaboração de todos/as para que pudéssemos compreender melhor tanto o jogo como também a sua importância enquanto potencial de fortalecer o nosso conhecimento a respeito do continente africano.

Após esse breve diálogo com os/as educandos/as o sinal para o recreio soou anunciando o fim de mais um dia de pesquisa. Após os/as educandos/as terem ido para o intervalo, o professor responsável pela turma reiterou o que acabara de presenciar, confirmando também o seu receio de ter interrompido o momento. Eu disse a ele que isso pode acontecer durante a pesquisa, que também é um dado para o trabalho e também toda e qualquer adversidade no período das intervenções podem ocorrer.

Notas de Campo VII

Data: 06 de outubro de 2023

Período: Manhã

Educadores/as da Equipe Presentes: Samuel Pereira

Professoras/es da Instituição Presentes: Denzel

Ano: 6º ano.

Responsável(is) pelas Atividades do Dia: Samuel Pereira

Relator(a): Samuel Pereira

Desenvolvimento: (parte descritiva)

Hoje foi realizado o nosso sétimo e penúltimo encontro com as atividades previstas em nosso cronograma. Cheguei na unidade escolar às 08h40, aguardei por alguns minutos na sala dos/as professores/as e quando o relógio marcou 08h50 eu me dirigi até a sala do 6º ano. Fiquei ao lado de fora da sala de aula aguardando o professor responsável pela turma chegar, que devido ao horário de troca dos/as docentes teve um pequeno atraso.

Com a chegada do professor, adentramos para a sala do 6º ano, logo fui recebido com pedidos de desculpas de alguns/mas educandos/as da turma, era porque eles haviam esquecido o caderno de registros que deveriam ter trazido no dia de hoje. Eu disse para todos que iria esperar o professor fazer a chamada para que eu pudesse conversar com todos/as e tirar algumas dúvidas que gostariam de tirar comigo, inclusive sobre o caderno de registros. Após a chamada eu tirei todas as dúvidas dos/as educandos/as, assim como recolhi o caderno de registros de quem havia trazido.

Após este momento, como eu tinha dito na semana anterior, eu expliquei para todos/as que eu havia trazido novamente o jogo “Travessia” para darmos continuidade no jogo. Mas que agora eu havia inserido algumas regras novas para o jogo e também uma premiação final para a equipe que mais conseguir avançar no jogo. C.O.: Após a minha fala, os olhares de surpresa tomaram conta da sala, assim como murmurinhos com curiosidade sobre o que poderia ser o “prêmio” que iriam concorrer no jogo. Um educando levantou a mão perguntando se seria as mesmas equipes da semana passada, e eu expliquei que não seria, devido as faltas que tivemos hoje e a presença daqueles/as que não estavam na semana anterior (VII-1). Depois dessa conversa todos/as nós nos dirigimos para a quadra da escola.

Já na área externa da escola, eu abri o mapa do continente africano no centro da quadra, logo comecei a organizar as cartas e também as pirâmides. Todos os/as educandos/as se organizaram em uma linha lateral da quadra. Então eu chamei apenas os/as líderes de cada equipe da semana anterior, já que todos/as estavam presentes hoje e porque sabiam o nome da região do continente em que estavam, a cor da pirâmide e o Reino em que estavam representando. C.O.: Eu fiquei feliz quando eles/as me disseram essas características das equipes (VII-2), um bom sinal de que o jogo de fato ensina sobre a África! Devido ao tempo limitado para a vivência, eu fui direcionando os/as demais educandos/as para se juntarem aos líderes de cada equipe.

Após a formação das equipes referentes às cinco grandes regiões do continente africano (central, meridional, setentrional, ocidental e oriental) eu então destaquei quais foram as novas regras inseridas. A primeira foi para o tempo de jogo, foi definido que teríamos 20 minutos de partida, e a equipe que estivesse à frente do jogo levaria o “prêmio” quando o tempo acabasse. Já que na semana passada eles/as (todas as equipes) haviam avançado no jogo, decidimos iniciar já da região central da África, todos concordaram.

Com o início do jogo, a primeira equipe retirou uma cartinha, após a leitura da curiosidade que havia nela a equipe avançou uma casa. A segunda equipe após a retirada da cartinha também fez a leitura e avançou uma casa. As demais equipes seguiram o mesmo padrão, lendo as informações e avançando uma estação no jogo. Na segunda rodada, uma das

equipes retirou a cartinha “EBAN” que os deu o direito de proteção durante duas rodas caso tenham que trocar de equipe e/ou voltar algumas estações, e além disso eles avançaram uma casa também. As duas equipes seguintes retiraram cartas com as curiosidades e que dão o direito de avançar uma casa. Já a quarta equipe retirou a cartinha “Sankofa” e tiveram que voltar duas casas. A quinta equipe retirou a cartinha “Ubuntu” que deu o direito para eles/as e todas as equipes avançarem duas casas. Na terceira rodada e última, quatro das cinco equipes seguiram o mesmo padrão, retiraram cartas com as informações sobre os países do continente africano e avançaram duas casas, porém uma delas, a equipe Ocidental, retirou a cartinha do Adinkra “Mmere Dane” que fez com que eles/as pudessem trocar de região com a outra equipe, assim eles/as escolheram a que estava mais à frente, a Oriental. Com isso eles/as (equipe ocidental) passaram a liderar o jogo, a equipe que eles trocaram (oriental) ficou logo atrás deles/as. O tempo de 20 minutos se esgotou e a equipe que representava a região Oriental do continente africano se destacava à frente das demais equipes. Foi então que eu interrompi o jogo avisando a todos/as que o tempo havia se esgotado. Boa parte das equipes ficaram chateados com a interrupção do jogo, percebendo que estavam atrás e que apenas uma equipe ficou à frente, eles/as imaginaram que haviam “perdido” o jogo. Em contrapartida, o sorriso dos/as integrantes da equipe Oriental era grandioso!

Foi então que RaiF me perguntou:

- Mas professor, só eles vão ganhar o “prêmio”?

E eu disse a ele:

- Olha, vamos ver o que está escrito naquela cartinha?

Foi então que Goku, o líder da região Oriental pegou a carta e começou a ler em voz alta.

Carta: Muito axé! Meus parabéns por chegarem até aqui.

Vocês conseguiram passar pela Travessia africana, pelos oceanos, as paisagens, os rios, savanas e montanhas. Conheceram a culinária africana, várias informações importantes sobre o continente também, aprenderam a todo momento uns com os outros, em alguns momentos foi necessário voltar, avançar, ficar no lugar e também trocar de equipe, mas algo que todos e todas conseguiram foi aprenderem juntos e juntas que a África é muito além do que imaginamos ser!

Antes de pegarem o que é de direito de vocês, contem para todos e todas a história a seguir:

Um antropólogo estava estudando os usos e costumes de uma tribo africana chamada Ubuntu e, quando terminou seu trabalho, sugeriu uma brincadeira para as crianças: pôs um cesto muito bonito, cheio de doces embaixo de uma árvore e propôs às crianças uma corrida. Quem vencesse ganharia o bonito e delicioso presente. Quando ele disse “já”, todas as crianças se deram as mãos e saíram correndo em direção ao cesto. Dividiram tudo entre si muito felizes.

O antropólogo ficou surpreso com a atitude das crianças. Elas lhe explicaram: “Ubuntu, tio. Como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras estivessem tristes?” Ele, então, percebeu a essência daquele povo: não havia competição, mas sim colaboração. Ubuntu significa: “Sou quem sou, porque somos todos nós!”.

Sendo assim, abra a caixa e distribua entre todas as equipes o que há dentro, vocês são merecedores/as de ganharem o que está dentro, pois colaboraram muito com o jogo, caminharam e aprenderam várias coisas novas juntos e juntas!!!

Quando Goku estava finalizando a leitura da carta, alguns/mas educandos/as começaram a rir da equipe da região Oriental, como se eles tivessem sido enganados por acharem que haviam ganhado sozinhos o jogo, mas mal sabiam que neste jogo todos/as ganharam, e é isso que faz deste jogo um potencial para a construção de conhecimentos, pela colaboração de todos durante a Travessia (VII -3).

Após ter finalizado a leitura, Goku então pegou o pote e começou a distribuir paçocas para todos/as os/as educandos/as e o professor que estavam presentes na quadra (VII-3). Depois

de todos/as terem ganhado o seu doce, pedi para que sentassem junto a mim em roda. Assim eu concluí o momento explicando para todos/as qual é a missão do jogo Travessia, que para além de apenas jogar, ele tem como objetivo atravessar o continente e conhecê-lo com as curiosidades de cada país em que passamos. E que com este jogo todos/as ganham, não tem como alguém perder ao longo da Travessia, pois o conhecimento é algo que ninguém tira de nós. Por isso todos também ganharam o “prêmio”, por que vocês estavam juntos/as durante o jogo, ouvindo o seu colega da outra equipe falar as curiosidades, e também ensinando as demais equipes com as que vocês tiraram. Essa é a essência de Travessia, chegar diferente de como saiu, com novos saberes e experiências (VII-4).

C.O.: Foi muito importante destacar a filosofia do jogo Travessia, quando é colocado a missão eu acredito que fica mais evidente o porquê de o jogo ser como ele é. E eu pude sentir nos olhares e nos silêncios reflexivos após a minha fala que de fato não competiram entre eles, mas colaboraram uns com os outros ao longo do jogo. Diferente da semana anterior, hoje foi possível compreender o jogo como ele é! (VII-5).

Após a minha fala, Killye pediu para falar algo para mim e toda a turma, então eu pedi para que ela falasse. Ela iniciou a sua fala me agradecendo pela oportunidade de participar da pesquisa e conhecer tudo o que está aprendendo com os jogos e as brincadeiras africanas, que está gostando muito de tudo! Ao finalizar, ela reitera que, em nome da sala, ela agradecia pelo momento em poder estar participando dos jogos e brincadeiras africanas (VII-6). Após a sua fala eu agradei a ela e a toda a turma por ter a oportunidade de estar junto a eles/as jogando, brincando e aprendendo muito sobre o continente africano, em seguida eu pedi para que todos/as dessem uma salva de palmas à educanda Killye pelas palavras e a sua participação/colaboração com a pesquisa (VII-7).

Eu fiquei muito emocionado com a fala da educanda Killye, por me agradecer por estar apresentando e construindo com eles/as os saberes africanos, foi um presente para mim, ver no olhar dela um brilho de se sentir representada com às vivências. C.O: É muito significativo para mim uma educanda que eu percebo ser negra pedir para falar e expor o seu sentimento em relação às atividades, isso mostra mais uma vez a importância do ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas! (VII-8).

Após a fala da educanda Killye, e eu ter agradecido a todos/as, eu informei para eles/as que na próxima semana não haverá o nosso encontro devido ao feriado, e que na próxima semana será conselho de classe na escola, disse também que em nossa próxima aula haverá uma brincadeira inspirada no Congado, após ter dito sobre a brincadeira eu ouvi várias expressões sonoras de alegria em saber que seria brincadeira com música!

O sinal para o recreio soou, sinalizando o fim de mais um dia de atividade das Educação das Relações Étnico-Raciais com a turma do 6º ano.

Notas de Campo VIII

Data: 20 de outubro de 2023

Período: Manhã

Educadores/as da Equipe Presentes: Samuel Pereira

Professores/as da Instituição Presentes: Lupita

Ano: 6° ano.

Responsável(is) pelas Atividades do Dia: Samuel Pereira

Relator(a): Samuel Pereira

Desenvolvimento: (parte descritiva)

Hoje não haveria encontro devido ao conselho de classe que estava previsto no calendário escolar, porém o mesmo foi adiado. Sendo assim, foi possível realizar a intervenção na escola. Houve também a mudança do/a professor/a responsável pela turma do 6° ano, que devido ao ingresso de uma nova professora de artes na escola, foi necessário alterar os horários das aulas de vários/as docentes, e no caso do professor do 6° ano, ele precisou trocar algumas aulas com uma outra docente da mesma escola, inclusive a turma do 6° ano, as aulas agora passaram a ser realizadas por uma professora. Assim, o dia das aulas com a turma do 6° ano permaneceu o mesmo, sexta-feira, a única diferença é que passou a ser a primeira aula da manhã.

Com mais um dia de inserção que “ganhamos”, hoje foi o nosso oitavo e penúltimo encontro. Cheguei na escola por volta das 06h55 da manhã e fui para a sala dos/as professores/as. Lá dialoguei com alguns/mas docentes que conheço, inclusive a que irá substituir a nova professora responsável pela turma, pois hoje ela não está presente, a mesma (professora substituta) não poderia ir para a quadra da escola com os/as educandos/as por não ser professora do componente curricular de Educação Física, mas devido à minha formação no componente referido e o andamento da pesquisa, a direção da escola autorizou a realização das atividades normalmente. Expliquei para ela sobre a necessidade de ela estar presente no local da vivência como responsável pela turma, que eu estaria ali como o pesquisador.

Dado o horário do início da aula, fomos para a sala da turma do 6° ano, chegamos antes dos/as educandos/as, e aos poucos eles/as foram entrando na sala com um certo espanto ao verem que a nova professora deles/as de Educação Física não estava presente hoje. Com todos/as já em seus lugares, a professora responsável pela aula de hoje explicou a todos que a pesquisa iria continuar normalmente e que ela estaria ali acompanhando as atividades, em seguida ela passou a voz para a minha pessoa.

Comecei a minha fala dizendo um bom dia bem acalorado para os/as educandos/as, perguntando a todos/as se estavam bem. Logo eu expliquei para a turma que hoje é o nosso oitavo e penúltimo encontro da pesquisa, e que iremos realizar uma brincadeira bem legal que eu já havia falado dela no início das atividades da pesquisa. Aproveitei o momento para recolher alguns documentos que alguns/mas educandos/as haviam esquecido de trazer nas últimas aulas, e também pegar os cadernos de registro de quem trouxe na aula de hoje. Após este momento em sala, nós fomos para a parte externa da escola, na quadra.

Ao chegarmos na quadra, eu pedi para que todos/as fossem para o grande círculo no centro do perímetro, todos/as nós nos sentamos, e iniciamos a “roda viva”, um momento de diálogo sobre as brincadeiras que iríamos desenvolver ali, assim como a contextualização do país em que ela vem. Eu expliquei a todos/as novamente que iríamos fazer três momentos em roda, a “roda viva”, a “roda gigante” e a “roda pião”, que escolhi este nome por conta de uma música que gosto muito!

Comecei dizendo que hoje iremos fazer um trabalho de memória com eles/as, perguntando para os/as educandos/as (como se eu tivesse me esquecido):

Vocês se lembram, que quando eu cheguei aqui eu trouxe um livro? Mas eu esqueci qual era mesmo o nome dele... É...? Nossa, me esqueci!

Foi então que Killye rapidamente disse:

- Ndule-Ndule!

E eu disse:

- Isso mesmo, eu fiz isso só para saber se vocês iriam se lembrar do livro. Vocês se lembram que lá no começo da pesquisa eu disse para vocês que um dia vocês vão descobrir o porquê o livro se chama...

E vários/as educandos/as completaram:

- Ndule-Ndule.

E comentei em seguida que:

- Então chegou o momento de vocês descobrirem o porquê o livro se chama “Ndule-Ndule”!

Em seguida eu perguntei:

- E quem fez aquele livro mesmo?

Os/as educandos/as responderam:

- As crianças da África!

Eu completei:

- As crianças que trocaram cartinha entre elas, não foi?

Os/as educandos/as responderam afirmando:

- Sim!

Logo eu disse a todos/as que:

- Ndule-Ndule é o nome da última brincadeira que tem no livro! E ela veio de um país do continente africano (VIII-1).

Em seguida eu fiz mais uma vez um exercício de memória com os/as educandos/as e retomei os saberes construídos na aula anterior com o jogo “Travessia”, e pedi para levantar uma das mãos quem era da equipe ocidental, a equipe da pirâmide verde. Nessa hora houve uma confusão, pessoas de grupos diferentes alegavam serem da equipe verde, a que chegou mais longe no jogo. Toda dúvida aconteceu porque em um dado momento do jogo, uma das equipes, no caso a ocidental, retirou a cartinha do Adinkra “Mmere Dane”, que fez com que eles trocassem de região com a equipe Oriental.

Eu continuei a minha fala dizendo que:

- Então, essa brincadeira vem lá de Guiné-Bissau, que é um dos países do continente africano, que fica na região ocidental. Portanto, quem estava com a equipe ocidental, que jogou, viu que no grande mapa que eu trouxe e que nós jogamos todos/as juntos/as onde fica a região (VIII-2).

Na sequência eu li para os educandos/as algumas curiosidades sobre o país de Guiné-Bissau, a sua localização no continente, questão ligadas à biodiversidade da região, sobre o santuário de hipopótamos, as águas salgadas existentes lá. Conhecemos também um pouco sobre a cidade antiga no centro da cidade de Bissau, capital do país (VIII-3).

Após conhecermos um pouco sobre o país, fomos para o livro “Ndule-Ndule” para ouvir um pouco o que os irmãos Titina e Mamadu tem a nos ensinar sobre essa brincadeira que leva o nome do livro. Fui então ler o que ele e ela escreveram:

-Um grupo de crianças devem ficar sentadas em um banco longo (que não temos aqui), porém iremos usar aquela parte que vocês se sentam que dará certinho. Aí, um/a dos/as educandos/as terá que passar por vocês cantando “Ndule-Ndule” e tocando em um dos seus joelhos, depois que for tocado você deverá estender a sua perna e não deixar tocar no chão novamente. Quando a pessoa tocar em um dos joelhos de todos/as, ela voltará tocando no outro joelho, fazendo com que a pessoa também estenda a outra perna para o alto, ganha a brincadeira

quem conseguir ficar por mais tempo com as duas pernas estendidas sem que toque elas no chão. Será que vocês conseguem?

Vários/as educandos/as disseram que seria fácil essa tarefa. Assim, pedi para que todos/as se sentassem no local que eu havia dito para eles/as, da forma que deveria ser para que todos/as tivessem as mesmas condições de participarem sem tirar vantagens sobre seus colegas. Depois eu disse que iria escolher uma pessoa para tocar no joelho dos/as demais, logo a Hope Mikelson levantou a sua mão pedindo para que ela fosse escolhida, então pedi para que ela se levantasse e ficasse ao meu lado, em seguida expliquei mais uma vez como seria a atividade para toda turma, assim eles/as se acomodaram no espaço para iniciarem a primeira partida.

Assim, Hope Mikelson iniciou o canto de “Ndule-Ndule” e foi passando e tocando no joelho dos seus colegas de sala, eles foram dando um jeito de ficarem com a perna estendida, aguardando-a voltar para tocar no outro joelho. Ela retornou tocando no outro joelho dos colegas, logo ficamos observando quem iria tocar os pés no chão. Alguns/mas educandos/as depois de alguns minutos começaram a se cansar e abaixar as pernas, fazendo com que a sua participação chegasse ao fim. Como muitos/as educandos/as ficaram resistindo e o tempo estava passando, eu finalizei aquela partida e escolhi outro/a educando/a para tocar no joelho dos demais participantes.

Dessa vez quem começou a partida foi Miguel, seguindo tocando nos joelhos, após ele ir e voltar, nós ficamos ali observando, e mais uma vez alguns/mas educandos/as se cansaram e saíram por terem tocado um dos seus pés no chão. Com o passar do tempo, vários/as ainda permaneciam ali, fortes!

Foi então que, após observar o modo com que todos/as estavam sentados/as, eu decidi introduzir uma nova regrinha, que agora todos/as ficassem sentados/as com o bumbum próximo ao final do banco, não tendo assim a possibilidade de algum/a apoiar a região posterior da coxa no chão.

Para a terceira rodada, eu escolhi a educanda Malio e o educando Ventilador, pois enquanto um vai passando tocando em um dos joelhos dos seus colegas, a outra vem voltando ao contrário tocando no outro joelho, e foi isso que aconteceu. Com todos/as com as pernas para o ar, seguindo a nova regra da brincadeira, foi perceptível que a maioria acabou se cansando mais rápido que as duas partidas anteriores. Logo foram ficando poucos/as educandos/as, e por isso eu decidi finalizar a terceira e última rodada da brincadeira.

Após o término da brincadeira, nós nos reunimos mais uma vez, agora na “roda gigante”, para que pudéssemos dialogar sobre a atividade que acabamos de vivenciar juntos/as. Então eu comecei a nossa conversa fazendo uma pergunta: O que aprendemos hoje?

Os/as educandos/as então disseram:

- Ndule-Ndule, exercício de perna, resistência, equilíbrio, abdominal (VIII-4).

Em seguida eu perguntei:

- E antes de começar a atividade em si, o que a gente aprendeu?

Os/as educandos/as ainda estavam confundindo a atividade que acabaram de fazer com a “roda viva” inicial, então perguntei:

- De onde é essa brincadeira que fizemos aqui?

- Os/as educandos/as aleatoriamente disseram:

- Da África...

- Não! África é um continente!

- Ah, não sei “fessor” ...

- Guiné-Bissau?

- África Ocidental!

- Guiné-Bissau!!!

E eu disse, isso mesmo! Após várias falas consecutivas tentando responder à pergunta que havia sido colocada ali, três educandos/as responderam o continente, a localização regional e o país referente à brincadeira que fizemos (VIII-5).

Em seguida eu fiz uma nova pergunta:

- Alguém já conhecia essa atividade ou uma outra parecida com essa?

Eles/as responderam aleatoriamente:

- Sim!

- Não!

- Atividade física.

- Tortura.

- Cadeira invisível.

Essa última foi a que, segundo a grande maioria da turma, a que mais se parecia com a brincadeira “Ndule-Ndule”, assim eles/as explicaram para nós o porquê ser tão parecida, que é por se tratar de uma atividade em que eles/as teriam que ficar em uma posição em que simulava como se estivessem sentados/as em uma cadeira, por isso se chama “cadeira invisível”, assim eles/as teriam que se esforçar bastante para se manterem na mesma posição. Ambas as atividades se parecerem por trabalharem bastante a resistência, em manter firmes em uma posição, por um tempo considerável, e isso chamou muito a atenção dos/as educandos/as, chegando a fazer comentário (citados a cima) como a palavra “tortura”, e talvez por não saber o verdadeiro significado da palavra, o educando que disse talvez quis relacionar somente a parte da resistência que esteve muito presente em sua experiência com a atividade (VIII-6).

Lançando agora uma terceira pergunta:

- O que vocês acharam da atividade?

- Legal!

- Cansativa!

Logo os/as educandos/as começaram a falar todos/as ao mesmo tempo e ficou difícil de compreender o que queriam me dizer. Então, eu fiz uma contagem regressiva dizendo “Três... Dois... Um...”, logo todos/as voltaram a atenção para mim. Depois, com a ajuda da professora responsável pela turma, nós conseguimos organizar as falas.

E eu perguntei para todos/as novamente:

- E essa brincadeira que chama.

Um educando completou:

- Ndule-Ndule!

Eu continuei:

- Ndule-Ndule... O que vocês acharam da brincadeira em si?

Os/as educandos/as responderam:

- Dolorida

- Tortura (mais uma vez)

- Eu gostei!!!

- Foi tortura professor

Mais uma vez começaram a falar juntos/as, então organizamos as falas novamente, primeiro levantavam as mãos e depois nós pedíamos para que falassem, um de cada vez.

Continuaram:

- Engraçada, divertida, dolorida, mas eu gostei!

- Trabalha mais a perna.

- Desafiadora e legal!

- Cansativo (VIII-7).

Foi então que eu perguntei para a educanda Malio, que estava ao meu lado:

-Malio, você esteve na atividade, mas do outro lado, tocando nos joelhos. O que você achou da atividade?

Ela respondeu:

- Da hora, professor!

Em seguida todos/as deram risada da resposta dela.

E eu respondi para ela:

- Eu também achei da hora, legal!

Ela sorrindo para mim, afirmou mais uma vez:

- Da hora! (VIII-7).

Eu disse em seguida:

- Oh... Mas ninguém perguntou para mim o que eu achei da atividade...

Em coro, todos/as educandos/as me perguntaram:

- O que você achou professor?

Eu disse:

- Agora vocês vão me entrevistar (risos). Eu achei essa atividade muito legal! Eu não cansei com essa brincadeira (ironia), porque eu estava só olhando (ironia).

Eu me virei para a professora responsável pela turma e perguntei a ela o que tinha achado da brincadeira, e ela respondeu:

- Maravilhosa, porque eu não estou com nenhum “pinguinho” de cansaço (ironia).

Na sequência, muitos risos de todos/as presentes.

Após este momento muito gostoso de descontração, para finalizar, eu disse a todos/as o quão é importante conhecermos as origens dos jogos em que estamos desenvolvendo, assim como aprofundar em conhecer as curiosidades a respeito dos países que se originam as brincadeiras a fim de desconstruir vários ideários não reais e/ou negativos, assim como a que conhecemos hoje, de Guiné-Bissau (VIII-8).

Logo eu abri o momento para quem quisesse dizer alguma coisa sobre a pesquisa, sobre as atividades em si. Recordei com a turma o comentário que a educanda Killye fez ao final da atividade da semana passada, que foi muito bonita a fala dela. Logo, a educanda Hope Mikelson disse que queria dizer algumas palavras para a turma, porém estava com muita vergonha de falar, eu tentei motivar ela a dizer o que gostaria, mas ela não se sentiu segura para se expressar, e respeitando o momento dela, até para não colocá-la em uma situação desconfortável, eu não insisti para que dissesse. Eu agradei a ela pela intenção em querer contribuir com a pesquisa.

Assim, eu agradei a todos/as pela presença, pela participação/colaboração com a pesquisa, destacando a importância de cada um deles/as na construção da pesquisa, pois cada comentário que eles/as fazem nas atividades é de grande riqueza para todos nós. Pedi então, que de forma bem acalorada, batêssemos uma salva de palmas para todos/as nós ali presentes no dia de hoje, e assim foi feito.

Com isso, encerramos mais um dia de atividades com a Educação das Relações Étnico-Raciais nas aulas de Educação Física.

Notas de Campo IX

Data: 27 de outubro de 2023

Período: Manhã

Educadores/as da Equipe Presentes: Samuel Pereira

Professores/as da Instituição Presentes: Aja Naomi

Ano: 6º ano.

Responsável(is) pelas Atividades do Dia: Samuel Pereira

Relator(a): Samuel Pereira

Desenvolvimento: (parte descritiva)

Hoje, em nosso nono encontro encerramos as vivências com os jogos e as brincadeiras das Culturas Africanas e Afro-brasileiras na Educação Física. Cheguei na escola por volta das 06h50 da manhã e fui para a sala dos/as professores/as. Às 07h05 tocou o sinal para que as crianças entrassem nas salas, foi então que eu e Aja Naomi, a nova professora responsável pela turma, fomos até a sala do 6º ano.

Já na sala, fomos recebendo os/as educandos/as e cada um/a deles/as foram se acomodando em seus lugares. Desejando um bom dia a todos/as educandos/as, iniciei a minha fala perguntando se todos/as estavam bem, e eles/as responderam que sim! E que hoje seria o nosso último dia da pesquisa com uma brincadeira em roda inspirada no Congado, e que após às vivências, na aula seguinte, eu iria chamá-los individualmente para cederem a entrevista sobre as aulas que haviam participado nos oito encontros anteriores e o que seria desenvolvido hoje. Aproveitei o momento para recolher alguns envelopes com as documentações da pesquisa e também alguns cadernos de registros. Após este momento, a professora responsável pela turma iniciou a chamada e em seguida ela organizou a turma em duas filas, meninos de um lado e meninas do outro lado, para nos encaminharmos até a quadra da escola.

Ao chegarmos na quadra da escola, eu fui organizar alguns materiais para iniciarmos a vivência, enquanto isso a professora responsável pela turma pediu para que todos/as educandos/as se sentassem na arquibancada da quadra. Após eu ter colocado os materiais (tablet e caixa de som) ao centro da quadra eu pedi para que todos/as educandos/as viessem até mim e se sentassem na linha branca formando um círculo.

Assim começamos a nossa “roda vida”, momento inicial da nossa vivência com a brincadeira em roda inspirada no Congado. Comecei falando sobre a brincadeira, quem tem uma coreografia que é bem fácil de aprender.

Um educando me perguntou:

-Tem que dançar, “fessor”?

E eu respondi:

Sim, mas se trata de uma dança circular. Nós vamos fazer todo/as juntos/as, em círculo, igual a gente está aqui, só que em pé. E eu vou ensinar para vocês, é um passo a passo. É bem tranquilo, tá bom?

Continuando, eu expliquei para eles/as que assim como eu já venho fazendo em todas as aulas, em primeiro contextualizar a origem daquele jogo, daquela brincadeira, vou fazer agora também com essa dança, mostrando qual é a relação entre essa vivência que iremos fazer com o continente africano.

Eu então comecei a fazer um exercício de memória com os/as educandos/as, perguntando sobre uma cidade que fica bem próxima do município que estamos hoje (como se eu não me lembrasse e/ou soubesse qual era a cidade), e os/as educandos/as começaram a dizer:

- Ribeirão...

- Batatais...

- Serrana...

- Santo Antônio!

Eu disse:

- Santo Antônio da Alegria!
- Vocês conhecem essa cidade?

Vários/as educandos/as responderam:

- Aham!

Em seguida RaiF disse:

- “Fessor”, é a cidade onde eu nasci, fiquei sete anos lá.

Eu disse a ele:

- Aé? Legal!

Eu continuei a minha fala dizendo que lá na cidade de Santo Antônio tem uma festa, que é muito famosa.

Uma educanda disse:

- Do leite.

Em seguida RaiF falou:

- Do Congo!

Eu disse:

- Do Congo, isso mesmo... Ele foi direto ao ponto.

Então eu continuei explicando aos educandos/as que o Congo é um país do continente africano, e que tem uma história que vou contar para vocês, que é a história de Rei Congo. Ele que foi um homem que foi colocado na condição de escravo, roubado de África e trazido para o Brasil. Ele era uma pessoa muito conhecida em África, por quê? Ele tinha a sabedoria de curandeiro, e ele, assim como outras pessoas que tinham esse conhecimento, eram como médicos/as que temos hoje nos postos de saúde e hospitais. Com isso, os/as curandeiros/as tratavam de muitas doenças através das plantas.

Eu perguntei para os/as educandos/as:

Quem aqui alguma vez já tomou um chazinho para passar a dor de cabeça, para dormir?

Alguns educandos/as disseram juntos/as:

- Eu não.
- Já!

Eu continuei dizendo que:

- Isso é chamado de fitoterapia, é tratar de algumas doenças ou dores através das plantas.

Continuando, assim o Rei Congo ele era especialista em curar as pessoas, como o/a médico/a que temos hoje. E eu vou contar uma curiosidade para vocês que talvez vocês não saibam, que a medicina surgiu na África, assim como a matemática, e muitas coisas que nós aprendemos e que eu também aprendi lá atrás eu soube recentemente que não nasceram em outras regiões como foram nos contado. Ou seja, nasceram em África e outras pessoas foram lá se apropriaram desses conhecimentos e se colocaram como detentores/ criadores deles. Assim, após um tempo o Rei Congo foi colocado em situação de escravo também.

Neste momento uma educanda perguntou:

- Professor, existe africano branco?

Eu respondi:

- Sim, existe regiões do continente que tem pessoas brancas assim!

Em seguida, Killye perguntou:

- Professor, se uma pessoa branca dançar Hip-Hop é apropriação cultural?

Eu respondi:

- Não, a dança do Hip-Hop é uma expressão corporal que nasce dos movimentos organizados por pessoas pretas e que hoje todos/as (independente de cor) dançam. Expliquei também a questão da apropriação cultural para os/as educandos/as, que é quando pessoas pretas são inferiorizadas ao enaltecer a sua cultura e beleza usando as suas tranças, dreads, cabelos “Black Power” e roupas. E quando as pessoas brancas elas “pegam”, se apropriam do cabelo

trançado, da cultura africana e afro-brasileira e são aceitas pela sociedade sem serem descredibilizadas, isso sim é apropriação (IX-1).

Continuando a história do Rei Congo, eu expliquei para os/as educandos/as que ele agora em condição de escravo, não aceitou ser tratado daquela forma e muito menos ver os seus semelhantes serem tratados como tal. Com isso ele começa a organizar as fugas de pessoas escravizadas que estavam nas fazendas de escravos. Quando essas pessoas eram libertadas, elas sempre faziam uma festa, um cortejo para o Rei Congo como forma de agradecimento. Por isso que a festa popular do Congo é feita com um cortejo, as pessoas vão caminhando e tocando instrumentos e cortejando, porque era assim que as pessoas ao conquistarem a liberdade faziam como forma de agradecimento a quem os/as libertaram.

E a música que iremos ouvir hoje para fazer a brincadeira circular inspirada no congado, faz parte da cultura popular brasileira, ela se chama “Tá caindo fulô”.

RaiF disse:

- Ah... eu acho que eu já ouvi!

Eu continuei dizendo que “fulô” significa “flor” e que há várias palavras que nós dizemos hoje são muito semelhantes, mas o que muda é o som que pronunciamos por terem muita aproximação com dialetos africanos, assim como também existem várias palavras que falamos em nosso dia-a-dia que são de África. Como exemplo citei: “Fulô” que é “flor”, “Muriquinho Piquinino” que é “menininho muito pequeno” e “Purugunta” que significa “pergunta” (IX-2).

Eu disse para os/as educandos/as que eles/as vão ouvir algumas palavras na letra da música que são parecidas com as que eu havia acabado de aplicar para eles/as. Ainda sobre a cultura popular da Congada, disse que estão muito presentes nos estados da Bahia, no Maranhão, no estado de Minas Gerais, em Belo Horizonte, Ouro Preto, Uberaba, Uberlândia, Monte Santo de Minas... E no estado de São Paulo temos aqui próximos a nós, em Santo Antônio da Alegria. Expliquei a eles/as também que essa manifestação teve uma junção com o catolicismo, o que é chamado de sincretismo, juntando uma crença religiosa europeia com os saberes festivos de África, e que agora nós vamos conhecer um pouco (IX-3).

Eu pedi que todos/as se levantassem e ficassem em roda para darmos início à vivência, e neste momento uma das educandas que os pais não autorizaram a sua participação na pesquisa se dirigiu até mim e disse que agora ela não poderia participar mais da atividade e pediu para se retirar da roda, e respeitando a vontade dela eu disse que estava tudo bem e que ela deveria apenas comunicar a Aja Naomi de sua saída. Junto com ela, sentadas uma ao lado da outra, também se retirou da roda a educanda Hevellyn que teve autorização dos seus pais e responsáveis para participar da pesquisa, e que também assinou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aceitando a sua participação, ela não justificou o motivo da sua saída, eu não compreendi o que houve, já que em todas as atividades anteriores ela havia participado normalmente (IX-4). Ficou de fora também o educando Rercoku, mas este participou de apenas duas atividades, as outras ele não quis participar, mesmo eu conversando com ele. É importante destacar que o educando Rercoku havia me dito que os seus pais ou responsáveis não haviam permitido ele participar da pesquisa, porém eu identifiquei na lista e posteriormente em seus documentos da pesquisa que os seus responsáveis havia sim autorizado a sua participação, porém o único documento que veio sem preencher foi o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que ele deveria ter assinado.

Iniciamos a vivência já em círculo, então eu pedi para que todos/as dessem as mãos e dois passos para trás a fim de abrir a roda. Comecei construindo junto com os/as educandos/as os movimentos da brincadeira em roda. Eu disse para eles/as que o início da canção diz o seguinte: “Fiz a cama na varanda/ Me esqueci do cobertor/ Deu um vento na roseira/ (Ai meus cuidados)/ Me cobriu toda de flor...”, e que neste momento nós deveríamos ficar de mão dadas e apenas mover o nosso corpo levemente de um lado para o outro, como se estivéssemos

“ninando”. Na sequência da letra, nós deveríamos levantar o nosso braço esquerdo para o céu e junto fazer um giro no sentido anti-horário quando a música disser a primeira vez “Tá caindo fulô, tá caindo fulô...” e depois quando disser pela segunda vez “Tá caindo fulô, tá caindo fulô...” fazer o mesmo movimento, só que agora para o lado direito (sentido horário).

Em seguida a letra da música diz: “Lá do céu...” é quando levantamos os dois braços para o céu e damos um passo à frente, “Cá na terra...” devemos colocar os nossos braços para baixo, para a terra ou chão, e dar um passo para trás, e “Olelê tá caindo fulô...”, é quando abrimos e fechamos os nossos braços em nós mesmos, como um abraço, com dois passos indo em direção ao centro da roda. Em seguida, ao repetir este trecho da letra, fazemos o mesmo movimento levantando os braços para o céu, depois para a terra/chão, e sem seguida com os nossos braços e abraços, abertos e fechados, com dois passos, só que agora afastando-nos para a periferia da roda.

Quando a letra da canção diz: “Quero ver balainho de fulô/ Quero ver balainho de fulô/ A Coroa do rei balanceou/ Quero ver balainho de fulô (iá)...”, todos nós damos as mãos, nos viramos para o lado direito (verticalmente) e começamos a girar a roda em compasso, com um dos passos em falso.

Em seguida a letra diz: “Senhor capitão, onde me mandar eu vou/ Senhor capitão, onde me mandar eu vou/ No palácio da rainha nasceu um pé de fulô, No palácio da rainha nasceu um pé de fulô...” nós continuamos de mãos dadas, como no trecho anterior, ainda virados/as para o lado direito (verticalmente) e com a roda girando em compasso, com um dos passos em falso.

E por fim, no último trecho da canção, quando ela diz: Adeus, adeus, que eu já vou me embora/ Adeus, adeus, que eu já vou me embora/ Meu coração fica e meus óio chora/ Adeus, adeus, que eu já vou-me embora” a roda para de girar, nós levantamos os dois braços e fazemos um gesto de despedida para os/as educandos/as presentes na vivência, junto conosco ou fora da roda.

Após essa explicação que eu fui mostrando para eles/as os movimentos que compõem a brincadeira, eu coloquei a música para tocar e todos nós fomos juntos/as fazer novamente. Neste momento alguns/mas educandos/as começaram a não respeitar o espaço do/a outro/a que estava ao seu lado, e alguns puxões de braços e empurrões começaram a acontecer, eu continuei a vivência tentando cativá-los com o canto da música e alegrá-los/as durante a vivência. A grande maioria estava participando e se divertindo na roda, porém alguns não estavam muito conectados com a atividade que estavam inseridos/as. De modo geral, a brincadeira em roda aconteceu, não como eu gostaria, mas como deveria ter sido hoje e com os/as educandos/as presentes.

C.O.: Após a experiência da vivência do jogo Travessia e agora com a brincadeira em roda, ficou bem evidente o que são “processos educativos emergentes”, aquilo que surge, não o que eu gostaria que surgisse. Muitas vezes ficamos esperando que de nossos roteiros de atividades saiam vivências impecáveis, tudo como desejamos que fosse. Tem dias que saem melhores do que planejamos, mas há outros dias que são diferentes do que nós desejamos, o que emerge é sempre uma caixinha de surpresa.

Ao fim da brincadeira, pedi para que todos/as se sentassem na roda mais uma vez, dessa vez iremos iniciar a “roda gigante” para dialogarmos sobre o que acabamos de vivenciar. Comecei explicando para todos/as que a roda que acabamos de fazer é considerada uma dança sagrada, porque um dia alguém a criou, pessoas de outras épocas e culturas. Assim como existem uma diversidade de danças sagradas pelo mundo, a que acabamos de vivenciar é uma dança sagrada afro-brasileira.

Na sequência perguntei para os/as educandos/as o que eles/as aprenderam na aula de hoje, e eles/as responderam:

- A música e a dança.
- Tá caindo fulô (risos)

Eu:

- O que mais?

Educandos/as:

- Os africanos.

- Conheceu mais a África.

Eu:

- Oh... Alguém já tinha feito essa dança circular?

Os/as educandos/as disseram de forma aleatória:

- Não.

- Não.

- Não.

Ainda sobre a primeira pergunta, alguns/mas educandos/as disseram que:

- Nunca pensava que essa música era de África.

- Aprendemos sobre o Rei Congo.

- Uma dança sagrada sobre o Rei Congo

Eu perguntei:

- E alguém já havia feito, vivenciado uma dança igual a essa?

Educandos/as:

- Não (vários).

Eu:

- E quem já morou em Santo Antônio já havia feito lá?

Educandos/as:

-Não.

Um educando perguntou ao seu colega ao lado:

- Você já fez, RaiF?

E ele respondeu:

- Já vi gente fazendo.

Então eu perguntei:

- A atividade em si como a gente fez, ela se parece com alguma atividade que a gente fez ou uma outra atividade que vocês já tinham feito em algum momento?

Educandos/as:

- Não. (vários)

- Sim.

Eu disse para os/as educandos/as:

- Quem falou sim... Vamos deixar quem falou sim, deixá-la responder...

Eu perguntei mais uma vez:

- Qual se parece no caso?

Uma educanda:

- Não sei (risos).

Alguns/mas educandos/as disseram:

- Ciranda, cirandinha. Vamos todos cirandar.

Eu afirmei:

- Se parece muito com ciranda, cirandinha... Não é?

Após este bate papo na roda de conversa, eu propus para eles/as tirar uma foto com todos/as juntos/as. Assim que todos se reuniram na arquibancada eu tirei uma foto de todos/as presentes no dia de hoje. Depois foi a minha vez de se juntar ao grupo para uma fotografia, o registro foi pela professora Aja Naomi.

Após as fotos, eu pedi para que reuníssemos em roda (roda moinho, roda pião) mais uma vez ao centro da quadra, para abrir um espaço de fala, e aqueles/as que se sentirem à

vontade pudesse falar um pouco sobre a experiência de ter participado da pesquisa e das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira.

Eu perguntei para todos/as:

- Alguém gostaria de falar algo sobre as aulas representando a sala?

Educandos/as:

- Não.

- A Killye quer falar, professor.

Um educando perguntou:

- No próximo ano você vai voltar? No próximo ano?

Eu respondi para ele:

- Quem sabe eu possa voltar com um outro trabalho para desenvolver com vocês...

Geralmente quando eu faço um trabalho em alguma escola e que eu gosto muito, eu volto para fazer mais trabalho.

E uma educanda perguntou:

- E você gostou da gente?

Eu disse:

- É claro que eu gostei de vocês!

Uma outra educanda disse:

- Eu gostei de todas as brincadeiras, só essa da roda aí que eu não gostei muito.

Eu disse para ela:

- Muito obrigado por ter falado!

Rercoku então disse:

- Eu aprendi muito sobre as brincadeiras da África.

Malio perguntou:

- É... Vai ter o que comer no último dia? (risos)

Eu disse para ela:

- Infelizmente não, hoje já é o último dia da pesquisa.

Lucas Vera me perguntou:

- Professor, porque você não trouxe uma comida da África pra gente experimentar “fessor”?

Um outro educando disse em seguida:

- É mesmo, “fessor”!

Eu respondi para todos/as educandos/as que:

- Não fazia parte da pesquisa experimentarmos os pratos típicos da cultura africana, mas seria interessante pensarmos em algo futuramente. Por isso eu trouxe apenas algumas curiosidades sobre a gastronomia de alguns países do continente africano (IX-5).

Killye disse em seguida:

- Eu queria dizer, muito obrigado primeiramente professor por essa experiência (IX-6).

Aqui, James Rodriguez interrompeu a fala de sua colega.

Logo ela continuou dizendo:

- Muito obrigado pela experiência, gostei da paçoca “fessor”, muito obrigada... Da próxima vez, volte mais... Vou torcer por você. E obrigado pela experiência que vocês me proporcionaram, mesmo eu tendo que conviver com vocês todos os dias, né... (se referindo aos seus colegas de sala) risos... E... Obrigado por tudo!

Eu então respondi para ela:

- Obrigado vocês!!!

Eu disse em seguida:

- Vamos bater uma palma agora, gente?

Todos/as presentes bateram fortes palmas bem acaloradas! Na sequência eu disse que gostaria de falar um pouco também:

- Eu disse para os/as educandos/as que para mim é muito gratificante estar ali na escola junto com eles/as, que eu a poucos anos atrás eu estava jogando bola aqui. Igual vocês estão aqui...

Uma educanda perguntou:

- Nessa escola?

Eu respondi:

- Sim, eu estudei aqui!

Eu contei para eles/as algumas vivências que eu tive dentro da escola que eu me recordo com grande alegria, como:

- Eu já joguei muito basquete nesta quadra. Eu comi muito arroz doce ali no refeitório. Eu cresci nessa escola! Então voltar aqui enquanto professor é uma forma de dizer para vocês sabe o quê? Que um dia vocês também podem estar aqui como uma professora, um professor. Hoje eu estou voltando como professor, eu estou voltando como pesquisador de uma Universidade Federal também. Então pra mim é muito gratificante estar com vocês falando sobre todas essas coisas, sobre África, sobre relações étnico-raciais, que é um tema que eu adoro falar e estudar. Eu hoje estou aqui representando pessoas negras na escola que estão aqui... Tem uma professora negra também aqui hoje conosco, um professor negro também, então isso é muito significativo também estar aqui com vocês (IX-7), tá bom? Muito obrigado!

Durante essa minha fala final, os/as educandos/as começaram a bater palma como forma de agradecimento pelo que vivenciaram nesses nove encontros junto a mim. Eu tenho muita gratidão por ter tido essa experiência com eles/as.

Por fim, ainda todos/as nós em roda, eu disse:

- Pessoal, eu encerro aqui a pesquisa da “Educação das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física: processos educativos emergentes”

Saindo da quadra, o educando RaiF disse:

- Te amo, professor.

- Você está no meu coração, você é humilde (IX-8)

Eu então o agradei mais uma vez, por tudo.

O educando Rercoku ficou por último, e me disse:

- Professor, eu não participei da maioria das atividades, mas eu gostei muito de conhecer tudo que você trouxe pra gente sobre a África. Eu fiquei ali sentado ouvindo tudo, prestando atenção (IX-9)

Eu disse para ele então:

- Nossa, que bacana. Mas é isso, o mais importante é que você conseguiu entender o que eu trouxe aqui para vocês... Mesmo que você não participou, mas aprendeu, isso é o que importa, sinal que consegui fazer com quem estava apenas observando aprender algo também. É o que você e eu levaremos daqui em diante. Muito obrigado!

E foi assim, com esse diálogo que encerramos o nosso último dia de pesquisa junto às crianças.

C.O: Foram nove dias de encontros com as crianças, e hoje, após o término me veio uma sensação boa, de que eu fiz o possível para que o ensino das relações étnico-raciais fosse feito da melhor forma, e através dos jogos e das brincadeiras que vivenciamos nos educamos e construímos conhecimentos muito válidos para a continuação dessa pesquisa. Tenho certeza que essa inserção junto com as crianças me transformou enquanto pessoa, professor e pesquisador. Não foi nada fácil cada dia, mas com certeza valeram muito a pena com tudo que compartilhei com essas crianças, com tudo que eles/as me ajudaram nessa pesquisa. Terminei este diário que narro as vivências realizadas ao longo de nossos encontros levando comigo muitos saberes e também dados para serem analisados, compreendidos e processos educativos desvelados, é o que veremos a seguir.

Após o encerramento das atividades previstas, me dirigi para uma sala localizada na parte superior da escola para organizar o ambiente e materiais a fim de iniciar as entrevistas dos/as educandos/as participantes das aulas. Nesta sala geralmente acontecem algumas reuniões e formações dos/as docentes, mas como hoje é sexta-feira não haveria problemas de ocupá-la pois não estaria sendo usada por nenhum docente. Após ter preparado toda a sala, fui até a sala do 6º ano, pedi licença para a professora que está lecionando no momento, expliquei para ela a motivação da minha presença e pedi licença, mais uma vez, para que eu pudesse ao longo de sua aula chamar os/as educandos/as que participaram da pesquisa para cederem às entrevistas, o educando Lucas Moura foi o primeiro a se dirigir até a sala junto a mim. Combinei com os/as educandos/as que quando terminarem a sua entrevista e descerem, que chamem o/a próximo da lista.

Educando: James Rodriguez

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?

- James Rodriguez: Ah, achei que foi muito legal, é pra ter a importância da... Da África, do continente africano pra gente, do Brasil (IX-10)

- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?

- James Rodriguez: Ah, aprendi um pouco sobre as brincadeiras da África, do povo, da cultura africana (IX-11)

- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?

- James Rodriguez: As brincadeiras, as... Pô, as danças, a cultura (IX-12)

- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira? Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?

- James Rodriguez: Não.

- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?

- James Rodriguez: Hum... Acho que isso é o básico mesmo da cultura africana, pra mim não tem, na minha opinião não tem mais nada que muito aprender, pra mim essa é a, é o básico (IX-13)

- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?

- James Rodriguez: Ah, senti uma sensação muito boa, pra brincar, pra conhecer a cultura africana, do próprio continente (IX-14).

- Eu: O que você mais gostou destas aulas?

- James Rodriguez: Das brincadeiras, brincadeiras das... Da parte do conhecimento, das rodas, conversa, da roda viva (IX-15).

- Eu: O que menos gostou?

- James Rodriguez: Hum... Ah, nada pra falar a verdade.

- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?

- James Rodriguez: Se pudesse, tentasse colocar uma forma de alimentação pra gente experimentar coisas novas, alimentos da própria África (IX-16).

- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?

- James Rodriguez: Sim.

- Eu: Onde?

- James Rodriguez: Ah, qualquer lugar, na rua, em casa.

- Eu: Com quem?

- James Rodriguez: Ah, como a minha família ou com meus amigos.

- Eu: Por quê?

- James Rodriguez: Ah, porque eu achei legal essas brincadeiras, eu achei bastante legal essas brincadeiras e muito divertidos (IX-17).

Educando: Cassio do Paraguai

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?

- Cassio do Paraguai: Ah, teve umas brincadeira que eu gostei e teve outra que nem tanto, tipo aquela lá de resistência. Aquela lá, teve uma hora que? O primeiro desafio eu não sabia que tinha que... Na hora que a gente tava com uma perna, daí encostava na outra para aquecer, sem querer eu tinha descido essa. Porque eu achava que tinha que descer e daí depois que iria levantar essa pra ficar em pé. Daí? Daí teve uma das brincadeiras que eu mais gostei foi aquela lá de, um fica com o olho fechado e ficar movimentando o braço, essas coisas (IX-18).

- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?

- Cassio do Paraguai: Ah, eu aprendi muitas coisas sobre a África, é? Como que eu posso dizer? Ham. É que eu não sou muito bom com falar, que eu não consigo falar muito bem com as palavras... Mas tipo, eu consegui aprender bastante coisa e daí. É... Sobre a cultura, sobre as história que cê contou, né (IX-19). Pra tentar fazer os menino hoje ficar queto. Porque tinha uns lá que ria que nem um doido, daí foi isso.

- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?

- Cassio do Paraguai: Que eu não sabia? Que eu não sabia que tinha pessoa africana branca, eu achava que era mais da minha cor... Um pouco mais morena... É... Deixa eu lembrar... Que eu descobri as histórias que tem, né... Da cultura (IX-20), e... Qual era a outra pergunta que eu já esqueci?

- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira? Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?

- Cassio do Paraguai: Um pouco... Falei pro meus tios que, eu também... Amanhã vai ter umas pessoas que... Os meus tios que vai lá... Daí eu falo uns negócios pra ele, tipo das brincadeira pra gente brincar, que tipo aquela lá... Os meus tios são bem animado pra brincar, daí eu vou tentar fazer uma dessa brincadeira com ele (IX-21).

- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?

- Cassio do Paraguai: Ah, eu queria aprender um pouco mais sobre... Os estados deles, cá pra eu ficar mais atento, que eu não conheço muitas coisas... Eu comecei a aprender um pouco mais com... Com você que veio aqui e escolheu a nossa sala(IX-22).

- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?

- Cassio do Paraguai: Eu me senti mais esperto (risos), sobre a África... Daí... Foi isso! (IX-23)

- Eu: O que você mais gostou destas aulas?

- Cassio do Paraguai: Da brincadeira!

- Eu: O que menos gostou?

- Cassio do Paraguai: Que eu menos gostei? Foi da gente ficar menos na quadra. Tipo, tinha hora que você começava contar as história, daí eu escutava, mas eu ficar meio triste que eu queria fazer as brincadeira (IX-24).

- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?

- Cassio do Paraguai: Aham... Não sei... Deixa eu ver... Não sei..

- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?

- Cassio do Paraguai: Sim.

- Eu: Onde?

- Cassio do Paraguai: Em casa.

- Eu: Com quem?

- Cassio do Paraguai: Com meus tio e com minha mãe.

- Eu: Por quê?

- Cassio do Paraguai: Porque são bem feliz pra brincar comigo (IX-25).

Educando: Sonic

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?

- Sonic: Ah, foi bom... A... Todas as brincadeiras que nós brincamos assim, a mais legal foi a Ndule-Ndule. Que, desafio... Desafio treinar as perna, resistência. As brincadeiras mais legais foi essas que nós brincamos, e foi bem legal nós, tipo assim, é? O. Qual é o nome daquele mapa lá que nós brinco lá? Que tinha uma estrela lá, que nós... É tipo um... Nós pegava uma carta no meio lá, qual é o nome? Não sei... (Travessia) (IX-26)

- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?

- Sonic: Olha, eu aprendi, é... Resistência... Alegria... E, diversão... E... Tipo assim, é... Alegria e essas coisa legal.

- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?

- Sonic: Olha, eu descobri as brincadeiras, como que era legal, descobri as comidas (IX-27), e é... é... Calma aí... (se recordando em voz baixa), é... as coisas.

- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira? Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?

- Sonic: Não.

- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?

- Sonic: Ah... As comidas, novas brincadeiras... E... Queria que o senhor também voltasse várias vezes pra nós ter um novo recurso, pra nós é... Brincar juntos (IX-28).

- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?

- Sonic: Ah, engraçado, divertido... E... Bem legal também as brincadeira, bem desafiante, e... Bem também, divertido... E... Várias coisa legais que nós brincamos, mas infelizmente nós chegamos ao fim.

- Eu: O que você mais gostou destas aulas?

- Sonic: Ndule-Ndule...

- Eu: O que menos gostou?

- Sonic: Daquele... Daquele lá que você fez, sabe que cê fez... Qual é o nome daquele lá... Tipo, você colocou um... É... Era tipo um... Papel gigante, tipo isso aqui (toalha na mesa com o mapa do continente africano) com um monte de triângulo, que vai colocando, colocando, colocando (jogo Travessia) ... Eu não gostei tanto (IX-29).

- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?

- Sonic: Olha, seu eu pudesse colocar, mémo, olha eu não sou tipo assim de colocar, mais, ia colocar, tipo assim mais brincadeiras (IX-30).

- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?

- Sonic: Uhum... Sim, eu gosto muito de aproveitar bem a infância, que quando chegar adulto não tem mais aquela sensação de... De brincar, se divertir (IX-31).

- Eu: Onde?

- Sonic: Olha... (risos) depois dessa não vou me lembrar de mais nada... É, porque tudo que eu pego dura pouco... Ah, sei lá porque tem tantas coisas que eu tento lembrar e quando chega na hora lá eu não, é... Minha cabeça, tipo assim, eu tenho a memória fraca... Não lembro as coisas facilmente.

- Eu: Com quem?

- Sonic: (Não houve resposta)

- Eu: Por quê?

- Sonic: (Não houve resposta)

Educando: Steik. EXE

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?
- Steik. EXE: Ah, foi uma experiência muito legal, eu aprendi sobre, é... As brincadeiras da África, foi legal a roda que a gente fez (IX-32).
- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?
- Steik. EXE: Ah, várias brincadeiras... Eu não sei explicar, assim... Foi legal, as brincadeiras (IX-33).
- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?
- Steik. EXE: Ah... Acho que foi o... As brincadeiras que cê... Teve uma brincadeira que cê, eu não lembro qual brincadeira que foi, foi um tanto de brincadeira que você passou, mais teve uma brincadeira que foi muito legal que a gente brincou, foi... Aquele... Que cê colocava um pouco de um lado e um pouco do outro, e cê colocava um negócio no meio que a gente tinha que pegar (O cachorro que rouba o osso) (IX-34)
- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira? Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?
- Steik. EXE: Não.
- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?
- Steik. EXE: Mais brincadeira (IX-35).
- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?
- Steik. EXE: Ah, eu não sei explicar não.
- Eu: O que você mais gostou destas aulas?
- Steik. EXE: As brincadeira.
- Eu: O que menos gostou?
- Steik. EXE: Ah... Acho que foi a dança de hoje (IX-36)
- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?
- Steik. EXE: Não sei... Acho... A brincadeira “Cirando-Cirandinha”, ela é legal!
- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?
- Steik. EXE: Não.
- Eu: Onde?
- Steik. EXE: (Não houve resposta)
- Eu: Com quem?
- Steik. EXE: (Não houve resposta)
- Eu: Por quê?
- Steik. EXE: Não sei.

Educanda: Debora

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?
- Debora: Eu gostei muito, foi divertida, e... A brincadeira que eu mais gostei foi a do “Gato e o Rato” (IX-37).
- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?
- Debora: Muito sobre brincadeiras, mais sobre a África, achei muito divertido (IX-38).
- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?
- Debora: Que eu não sabia... Tinha algumas coisas lá que eu já sabia, mais outras, outras eu não sabia. É... Eu aprendi, por exemplo, aquele livro (Ndule-Ndule), eu não sabia sobre ele, aí nas aulas eu descobri (IX-39).
- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira?
- Debora: Contei tudo para os meus pais.
- Eu: Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?

- Debora: Falei assim pra eles que eu aprendi aquela brincadeira do mapa que foi super divertido, também contei sobre a brincadeira do “gato e o rato”, contei um pouco da história do livro... Aí eles gostaram muito (IX-40)
- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?
- Debora: Eu acho muito interessante a parte das florestas, é... A parte da culinária, muito interessante (IX-41).
- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?
- Debora: Acho que eu me senti um pouco dentro da África! (IX-42).
- Eu: O que você mais gostou destas aulas?
- Debora: Da brincadeira do mapa! (IX-43)
- Eu: O que menos gostou?
- Debora: Acho que não tem uma coisa específica.
- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?
- Debora: Eu acho que eu colocaria... Mais sobre a fala das florestas (IX-44), mais sobre. Ah, não sei muito assim.
- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?
- Debora: Com certeza.
- Eu: Onde?
- Debora: Aí... Com meus amigos. Pode ser na rua, na minha casa, na casa deles.
- Eu: Com quem?
- Debora: (Respondido na pergunta anterior).
- Eu: Por quê?
- Debora: Porque eu acho interessante, gostei muito das brincadeiras, do livro (IX-45).

Educanda: Aurora

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?
- Aurora: Foi muito legal, gostei bastante (IX-46).
- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?
- Aurora: Eu aprendi sobre as brincadeiras da África e a África (IX-47).
- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?
- Aurora: As brincadeiras legais que tinha lá... (IX-48)
- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira?
- Aurora: Sim.
- Eu: Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?
- Aurora: Eu ensinei uma brincadeira para a minha prima (IX-49)
- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?
- Aurora: Sobre a cultura dos africanos (IX-50).
- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?
- Aurora: Feliz.
- Eu: O que você mais gostou destas aulas?
- Aurora: As brincadeiras (IX-51).
- Eu: O que menos gostou?
- Aurora: De ficar sentado.
- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?
- Aurora: Ficar menos sentada (IX-52).

- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?
- Aurora: Sim.
- Eu: Onde?
- Aurora: Na rua, brincando com meus amigos.
- Eu: Com quem?
- Aurora: (Respondido na pergunta anterior).
- Eu: Por quê?
- Aurora: Porque é legal, divertido (IX-53).

Educanda: Killye

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?
- Killye: Pra mim foi bem divertido, foi diferente né, porque, ah... Eu particularmente nunca tinha participado de uma pesquisa sobre um continente, assim, bem diferente (IX-54).
- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?
- Killye: Eu aprendi bastante sobre o continente africano, sobre coisas que a África contribuiu pra várias coisas, vários países e tal. E... É, aprendi coisas diferentes (IX-55).
- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?
- Killye: Muita coisa, muita coisa. É. Tipo, que várias brincadeiras que a gente brincava ou ainda brinca na atualidade, assim quando a gente era criança, era de origem africana. Eu não sabia (IX-56).
- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira?
- Killye: Sim.
- Eu: Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?
- Killye: Eu ensinei para os meus familiares, ensinei sobre o... É Nilson ou Nelson... Nelson Mandela! Eu ensinei sobre como ele contribuiu pra coisas dos negros e sobre a África... Ensinei bastante (IX-57).
- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?
- Killye: Eu acho que nada.
- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?
- Killye: Muito bem, eu me senti feliz e eu achei bem divertido (IX-58).
- Eu: O que você mais gostou destas aulas?
- Killye: O tempo que a gente teve, e porque foi uma coisa bem diferente também (IX-59).
- Eu: O que menos gostou?
- Killye: Que a gente não teve muita aula de Educação Física, porque quando a gente tinha a gente jogava, tipo basquete, futebol (IX-60).
- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?
- Killye: Mais brincadeira (IX-61).
- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?
- Killye: Com certeza!
- Eu: Onde?
- Killye: Não sei. Com meus amigos, em casa com meus familiares.
- Eu: Com quem?
- Killye: (Respondido na pergunta anterior).
- Eu: Por quê?
- Killye: Porque eu achei bem legal e diferente (IX-62).

Educando: Miguel

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?
- Miguel: Foi muito bom, legal. Divertido.
- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?
- Miguel: Ah... Eu não lembro direito.
- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?
- Miguel: A brincadeira (IX-63).
- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira? Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?
- Miguel: Não.
- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?
- Miguel: Todas as brincadeira dele, desses afro africano (IX-64).
- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?
- Miguel: Foi muito da hora, legal.
- Eu: O que você mais gostou destas aulas?
- Miguel: É esse aí que foi hoje... Da dança (IX-65).
- Eu: O que menos gostou?
- Miguel: Nenhuma.
- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?
- Miguel: Num sei.
- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?
- Miguel: É, mais ou menos, porque eu não brinco direito.
- Eu: Onde?
- Miguel: (Não houve resposta)
- Eu: Com quem?
- Miguel: (Não houve resposta)
- Eu: Por quê?
- Miguel: Eu mudei de casa, lá no vixe, e não tem ninguém. Tem um moleque lá que é da escola que ele mora no centro, fica na vó dele.

Educanda: Hope Mikelson

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?
- Hope Mikelson: Foi uma experiência surpreendente, digamos... Foi legal pra caramba (IX-66).
- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?
- Hope Mikelson: Muita coisa sobre a África, sobre as brincadeiras, a cultura, tudo (IX-67).
- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?
- Hope Mikelson: O livro “Ndule-Ndule” (IX-68).
- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira? Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?
- Hope Mikelson: Sim... Pra minha mãe (IX-69).
- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?
- Hope Mikelson: Acho que só isso aí mémo já da pra saber mesmo.
- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?
- Hope Mikelson: Eu pensei que tava na África daqui apouco ué... Uai, tudo sobre a África ué (IX-70).
- Eu: O que você mais gostou destas aulas?

- Hope Mikelson: As brincadeira que tipo, “gato e rato”, gostei pra caramba! Nunca ri tanto na minha vida (IX-71).
- Eu: O que menos gostou?
- Hope Mikelson: O que eu menos gostei, da dança (IX-72).
- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?
- Hope Mikelson: Uma queimada, por aí... (risos)
- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?
- Hope Mikelson: Talvez sim, talvez não.
- Eu: Onde?
- Hope Mikelson: Sei lá, não sei muito não.
- Eu: Com quem?
- Hope Mikelson: Com minhas amigas.
- Eu: Por quê?
- Hope Mikelson: Não sei, acho que elas iriam gostar.

Educanda: Kyara Lopes

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?
- Kyara Lopes: Ah, foi legal, aprendi bastante sobre o povo da África, as brincadeira, foi bem legal, divertido (IX-73).
- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?
- Kyara Lopes: Várias brincadeira, e muitos ensinamentos também. Aprendi sobre danças, as brincadeira, bastante coisa (IX-74).
- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?
- Kyara Lopes: Bastante brincadeira.
- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira?
- Kyara Lopes: Contei pro meu sobrinho.
- Eu: Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?
- Kyara Lopes: Contei pra ele as brincadeira, ele gostou! (IX-75)
- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?
- Kyara Lopes: Ah, conhecer mais né, saber bastante mais... Acho que só.
- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?
- Kyara Lopes: Sinti... No começo sem saber nada, mas depois foi acostumando e achei legal (IX-76).
- Eu: O que você mais gostou destas aulas?
- Kyara Lopes: Deixa eu ver... De tudo!
- Eu: O que menos gostou?
- Kyara Lopes: Pera aí que vou... Acho que eu menos gostei... Nada também! (IX-77)
- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?
- Kyara Lopes: Ham... Mais brincadeira, bastante... (IX-78)
- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?
- Kyara Lopes: Vou!
- Eu: Onde?
- Kyara Lopes: Acho que lá em casa, com meus amigo (IX-79).
- Eu: Com quem?
- Kyara Lopes: (Respondido na pergunta anterior).
- Eu: Por quê?
- Kyara Lopes: Porque eu achei legal as brincadeira.

Educanda: Malio

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?
- Malio: Ah, meu Deus... Ah, foi bom, né... Nunca tinha participado de algo assim (IX-80).
- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?
- Malio: Aprendi as brincadeiras sobre a África, que eu nem sabia sobre a África, né... Descobri dias pra trás... É isso (IX-81).
- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?
- Malio: As brincadeiras... Não sabia (IX-82).
- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira?
- Malio: Ensinei pra minha priminha... De oito anos.
- Eu: Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?
- Malio: Eu ensinei aquela brincadeira lá, comé que é o nome... Eu esqueci o nome, da brincadeira... É... Tipo... É... Como é que chama... Ela é tipo... Gente, deu branco... Como é que chama a brincadeira?! De sigura na mão? Aí você tem que pegar junto... (Mamba) (IX-83).
- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?
- Malio: Vixe... Num sei.
- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?
- Malio: Normal.
- Eu: O que você mais gostou destas aulas?
- Malio: As música, a dança e as brincadeira.
- Eu: O que menos gostou?
- Malio: Aquele joguinho lá... Que tem que mexer as casinha (IX-84).
- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?
- Malio: To com vergonha de falar... (risos) Oh, eu mudaria uns docinhos no final, porquê da fome... É só isso.
- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?
- Malio: Vo.
- Eu: Onde?
- Malio: Na rua.
- Eu: Com quem?
- Malio: Oxe... Com meus amigos... Sem ser da escola.
- Eu: Por quê?
- Malio: Ah, porque eu gostei da brincadeira (IX-85).

Educando: Yuri Alberto

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?
- Yuri Alberto: Foi muito legal pra mim, é... Todas as brincadeira e as danças, acredito que pra todo mundo também foi muito divertido (IX-86).
- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?
- Yuri Alberto: Hum... Aprendi um pouco mais sobre a África, sobre a cultura africana... E as danças(IX-87).
- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?
- Yuri Alberto: Não sei.
- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira? Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?
- Yuri Alberto: Não.

- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?
- Yuri Alberto: Sobre as comidas que eles comem (IX-88).
- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?
- Yuri Alberto: Ah, fiquei bem feliz viu, é... Achei legal (IX-89).
- Eu: O que você mais gostou destas aulas?
- Yuri Alberto: Das brincadeiras.
- Eu: O que menos gostou?
- Yuri Alberto: Teve algumas brincadeiras que eu não consegui brincar... A de andar no mapa eu não consegui (IX-90).
- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?
- Yuri Alberto: Não sei.
- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?
- Yuri Alberto: Sim.
- Eu: Onde?
- Yuri Alberto: É... Com meus amigos, lá na rua.
- Eu: Com quem?
- Yuri Alberto: (Respondido na pergunta anterior).
- Eu: Por quê?
- Yuri Alberto: Achei as brincadeiras até que tinha umas legais (IX-91).

Educando: Rercoku

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?
- Rercoku: Legal.
- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?
- Rercoku: Que as brincadeira africana são belas e bonitas... Legal também! (IX-92)
- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?
- Rercoku: Que as brincadeiras africanas lembra muito dos africanos (IX-93).
- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira? Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?
- Rercoku: Não.
- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?
- Rercoku: Queria aprender mais sobre como os africanos chegaram no Brasil (IX-94).
- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?
- Rercoku: Bem.
- Eu: O que você mais gostou destas aulas?
- Rercoku: Que a gente conversou (IX-95).
- Eu: O que menos gostou?
- Rercoku: Que eu tava com o joelho machucado.
- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?
- Rercoku: Colocaria um pouquinho de futebol.
- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?
- Rercoku: Sim.
- Eu: Onde?
- Rercoku: Qualquer lugar que eu for.
- Eu: Com quem?
- Rercoku: Minha mãe, minha irmã.

- Eu: Por quê?
- Rercoku: É que eu ando mais com minha irmã e minha mãe (IX-96).

Educando: Goku

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?
- Goku: Foi uma experiência muito boa porque eu consegui aprender um pouco mais sobre a África (IX-97).
- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?
- Goku: Eu aprendi brincadeiras super legais da África, um pouco sobre a cultura, e... É, e músicas também (IX-98).
- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?
- Goku: É... Essas músicas bem legais... As brincadeiras (IX-99).
- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira? Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?
- Goku: Não.
- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?
- Goku: É... As principais pessoas que lutaram pra que a África conseguisse ser um país muito bom (IX-100).
- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?
- Goku: Me senti muito bem leve sabendo sobre um pouco da minha origem (IX-101).
- Eu: O que você mais gostou destas aulas?
- Goku: É, de estar participando com meus colegas e as brincadeira que eu pude ter a oportunidade de participar junto com eles (IX-102)
- Eu: O que menos gostou?
- Goku: As aulas de Educação Física perdidas...
- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?
- Goku: Hum... Um pouco mais de brincadeiras (IX-103).
- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?
- Goku: É... Sim.
- Eu: Onde?
- Goku: Na minha casa, aqui na escola com meus colegas.
- Eu: Com quem?
- Goku: (Respondido na pergunta anterior).
- Eu: Por quê?
- Goku: Porque eu gostei bastante das brincadeiras assim, e são brincadeiras tipo a gente conhece aqui, mas a gente não sabia que era de origem africana, e aí a gente acaba brincando sem saber que era da origem de lá (IX-104).

Educando: Pão de Batata

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?
- Pão de Batata: Gostei só.
- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?
- Pão de Batata: Aprendi sobre a cultura africana né, acho super interessante (IX-105).
- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?
- Pão de Batata: Quase todas as coisas (IX-106).
- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira?
- Pão de Batata: Pra minha irmã, algumas danças (IX-107)

- Eu: Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?
- Pão de Batata: (Respondido na pergunta anterior).
- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?
- Pão de Batata: Mais brincadeiras (IX-108).
- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?
- Pão de Batata: Bem.
- Eu: O que você mais gostou destas aulas?
- Pão de Batata: Do jogo, do tabuleiro (IX-109).
- Eu: O que menos gostou?
- Pão de Batata: E, nem sei.
- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?
- Pão de Batata: Mais brincadeiras.
- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?
- Pão de Batata: Uhum.
- Eu: Onde?
- Pão de Batata: Em casa, na rua com os amigo.
- Eu: Com quem?
- Pão de Batata: (Respondido na pergunta anterior).
- Eu: Por quê?
- Pão de Batata: Porque eu achei legal as brincadeiras (IX-110).

Educando: Lucas Vera

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?
- Lucas Vera: Foi boa... Foi um negócio que nunca pensei que eu fosse aprender isso né, que é escola nova, coisas novas. Aí o dia que você chegou nem sabia o que que era, foi legal, muito legal (IX-111).
- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?
- Lucas Vera: É, que a África não é aquilo que eles dizem, que a África é outra coisa né, é uma origem muito boa (IX-112). E só que eu lembro..
- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?
- Lucas Vera: Brincadeiras, que eu não sabia. E música, dança (IX-113).
- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira?
- Lucas Vera: Uhum.
- Eu: Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?
- Lucas Vera: Ensinei, é... Pra minha irmã umas brincadeiras, aí hoje eu vou ensinar a dança (IX-114)
- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?
- Lucas Vera: Futebol, vôlei, essas coisas que nós faz na Educação Física...
- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?
- Lucas Vera: Foi muito boa, é... A gente aprende coisas boas, novas também (IX-115) É isso aí.
- Eu: O que você mais gostou destas aulas?
- Lucas Vera: O jogo do quadrado, do mapa (IX-116).
- Eu: O que menos gostou?
- Lucas Vera: Não sei, nenhum.

- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?
- Lucas Vera: Um joguinho de futebol, porque nós gosta de jogar um futebol, né... Ah, porque futebol também é da África, a não é, mas um pouquinho, acrescentar o futebol, alguma coisa mais, só.
- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?
- Lucas Vera: Às vezes sim, às vezes não. Um dia sim, um dia não.
- Eu: Onde?
- Lucas Vera: Em casa, com os amigos.
- Eu: Com quem?
- Lucas Vera: Não houve resposta.
- Eu: Por quê?
- Lucas Vera: Ah, porque é legal né, aprender coisas nova, essas coisa, muito bom (IX-117).

Educando: Junira

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?
- Junira: Muito bom.
- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?
- Junira: As brincadeiras e as diversidades da África (IX-118).
- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?
- Junira: As brincadeiras da África (IX-119).
- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira?
- Junira: Meu primo.
- Eu: Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?
- Junira: A “mamba” (IX-120).
- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?
- Junira: Como os povos vivem (IX-121)..
- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?
- Junira: Interessado, porque são brincadeiras diferentes (IX-122).
- Eu: O que você mais gostou destas aulas?
- Junira: De todas as brincadeiras (IX-123).
- Eu: O que menos gostou?
- Junira: De nada.
- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?
- Junira: Futebol.
- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?
- Junira: Uhum.
- Eu: Onde?
- Junira: Na minha casa.
- Eu: Com quem?
- Junira: Com meu primo.
- Eu: Por quê?
- Junira: Porque é legal (IX-124).

Educando: RaiF

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?
- RaiF: Ah, foi uma experiência muito boa véi, celoko. É muito bom se divertir e aprender uma outra cultura né, aprender conhecimento (IX-125).

- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?
- RaiF: Que que eu aprendi... Aprendi mais sobre a África, sobre países da África, danças, jogos e brincadeiras (IX-126).
- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?
- RaiF: Os países, os países é um nome bem difícil de decora e eu não sabia (IX-127).
- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira?
- RaiF: Ensinei, ensinei a minha mãe. Falei pra ela o que que nós tava aprendendo, falei que nós joga aquele jogo “Travessia”, ela até gostou de brincar (IX-128).
- Eu: Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?
- RaiF: (Respondido na pergunta anterior).
- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?
- RaiF: Ixi... Num sei véi... Faço a mínima ideia. É que porque nós aprendeu tudo o que eu queria entender, sabe? Num sei... Sinceramente.
- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?
- RaiF: Ah, senti aliviado né, porque num é todo dia que cê tem uma aula de, de conhecimento e aprendendo sobre a África (IX-129).
- Eu: O que você mais gostou destas aulas?
- RaiF: Dos jogo, dos jogo eu achei legal, principalmente “Travessia” (IX-130).
- Eu: O que menos gostou?
- RaiF: Vixe, não teve nada que eu não gostei, que eu achei muito da hora as brincadeiras.
- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?
- RaiF: Que eu colocaria? Duas aulas! (em seguida)
- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?
- RaiF: Eu vou, em.
- Eu: Onde?
- RaiF: Lá na “festa do Congo”
- Eu: Com quem?
- RaiF: Com minha vó, minha vó sempre gosta de ir na “festa do Congo”, aí eu vou sempre com ela quando tem.
- Eu: Por quê?
- RaiF: Ah, porque é uma experiência muito da hora, né. Tipo, cê aprende dança, nunca, nunca aprendi dança desse jeito, eu só via o zotro fazendo (IX-131).

Educando: Lufly

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?
- Lufly: É, foi legal, divertido... Eu curti bastante. Só foi três aulas com essa, foi maneiro, curti (IX-132).
- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?
- Lufly: Umás brincadeiras legais que eu nunca tinha aprendido em nenhuma outra aula, bem maneiro, divertido. Achei engraçado também as outras aulas, o bate-papo, legal. O bate-papo em roda, eu nunca tinha feito (IX-133).
- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?
- Lufly: Sobre as danças que teve hoje, num sabia também e as outras aulas é, esqueci o nome daquela brincadeira que cê ficava tocando no joelho, tinha que levantar uma perna também (Ndule-Ndule), curti também, é bem maneira! (IX-134).
- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira? Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?

- Lufly: Ainda não, mais pretendo falar para o meu irmão, pra ele aprender também, pra se divertir, brincar (IX-135).
- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?
- Lufly: Uma brincadeira tipo, não sei se tem, futebol também... Tem?
- Eu: A gente pode desenvolver...
- Luiz: Tem como desenvolver?
- Eu: Tem... Tudo é possível! O que você acha? Será que seria legal?
- Luiz: Acho que seria, não seria maneiro criar?
- Eu: Um futebol voltado para o ensino da Cultura Africana e Afro-Brasileira?
- Luiz: Sim...
- Eu: Você está ajudando a gente pensar em fazer isso agora, tá vendo, cê já deu uma ideia pra gente. Olha como é importante.
- Luiz: Basquete também seria legal, né?
- Eu: Basquete...
- Luiz: O vôlei... A queimada... Seria legal essas brincadeiras diferenciadas...
- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?
- Lufly: Achei mais livre, mais divertido... Tipo, achei as brincadeira mais livre, entendeu? Muito, tipo (IX-136). Não achei tão livre como das últimas aulas, de Educação Física que eu tinha.
- Eu: O que você mais gostou destas aulas?
- Lufly: São diferenciadas, não são com as outras aulas, geralmente com todas as de Educação Física são mais é, futebol, vôlei, essas brincadeira aí, essa foi bem diferenciada (IX-137).
- Eu: O que menos gostou?
- Lufly: Que eu menos gostei? É... O bate-papo, não sou muito de bate-papo, sou mais na minha (IX-138d).
- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?
- Lufly: Nas aulas, é... Não sei, o futebol? Futebol, basquete... É, esse tipo de brincadeira.
- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?
- Lufly: Sim.
- Eu: Onde?
- Lufly: Na minha casa, no parquinho lá perto da minha casa também...
- Eu: Com quem?
- Lufly: Com meu irmão... Com minha mãe, ela também gosta de brincar com nós... Meu... Minha tia também.
- Eu: Por quê?
- Lufly: Achei legal as brincadeiras, eles também podem gostar. Acho que fica sempre dentro de casa, é uma desculpa pra brincar (IX-139).

Educando: Lucas Moura

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?
- Lucas Moura: Ah... Legal. É... Uma coisa nova, né? Divertido. E é... Uma coisa nova pra, pra minha vida que eu vou levar assim sempre, né?.
- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?
- Lucas Moura: Algumas origens de umas brincadeiras africanas e algumas histórias de uns livros lá (IX-140).
- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?
- Lucas Moura: Nenhuma das brincadeiras eu sabia (IX-141).

- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira? Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?

- Lucas Moura: Mais ou menos, a minha mãe eu falei um pouquinho pra ela lá... Do... Tipo do... Nelson Mandela lá... Que você falou da história dele, eu falei pra ela também. Um pouquinho das brincadeiras também que eu falei que foi legal (IX-142).

- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?

- Lucas Moura: Tem mais... Tirando essas brincadeiras que a gente fez tem mais, né? Muito mais, não tem?

- Eu: Existe, existem várias.

- Lucas Moura: Queria aprender um monte! (IX-143).

- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?

- Lucas Moura: Ah... Eu me senti, como é que fala... É, lisonjeado, é... Senti bem, né... Por estar aprendendo coisas novas, né... Sobre a África, que eu acho bem interessante! (IX-144).

- Eu: O que você mais gostou destas aulas?

- Lucas Moura: Das brincadeiras. Ainda mais daquela lá, de passar de baixo dos... O gato e o rato! Gostei daquela lá. (IX-145).

- Eu: O que menos gostou?

- Lucas Moura: Hum... De... Acho que de nada. Eu gostei de tudo!

- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?

- Lucas Moura: Ah... Acho que nada, acho que assim tá bom... Eu acho, eu gostei muito, eu acho que não colocaria, mudaria nada não.

- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?

- Lucas Moura: Tomara que sim, eu acho que sim.

- Eu: Onde?

- Lucas Moura: Ah, na minha casa, de vez enquanto aqui na escola, que os professores também passam as coisas. É... Algum lugar que eu possa assim, alguns lugares.

- Eu: Com quem?

- Lucas Moura: Com meus amigos.

- Eu: Por quê?

- Lucas Moura: Porque eu gostei, eu gosto. Eu sou uma pessoa muito... Que gosta de brincar, essas coisas e eu gostei muito das brincadeiras (IX-146).

Educando: Ventilador

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?

- Ventilador: Foi legal, eu gostei bastante, foi divertida as brincadeiras, as histórias (IX-147).

- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?

- Ventilador: Sobre histórias africanas, brincadeiras, pessoas (IX-148).

- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?

- Ventilador: A maioria das brincadeiras, as únicas que eu conhecia era da corda e gato e rato (IX-149).

- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira? Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?

- Ventilador: Já, ensinei para a minha mãe uma... Um brincadeira, eu não lembro qual agora e também ensinei sobre o Nelson Mandela (IX- 150).

- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?

- Ventilador: Mais brincadeiras, né... Ficaria bem mais legal ter bem mais brincadeira africana (IX-151).

- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?
- Ventilador: Me senti bem, eu... Foi bem divertido... Foi... Legal (IX-152).
- Eu: O que você mais gostou destas aulas?
- Ventilador: As brincadeiras (IX-153).
- Eu: O que menos gostou?
- Ventilador: Praticamente nada, foi tudo bem legal.
- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?
- Ventilador: Mais brincadeira, e de correr (IX-154).
- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?
- Ventilador: Não sei... Talvez sim, talvez não. Mas se sim, eu até vou.
- Eu: Onde?
- Ventilador: Na rua... Da minha casa.
- Eu: Com quem?
- Ventilador: Com meus amigos, com minha família.
- Eu: Por quê?
- Ventilador: Porque é legal, né... É... Brincar com os amigos (IX-155).

Educanda: Hevellyn

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?
- Hevellyn: Foi legal, foi uma experiência bem diferente das aulas dos outros professores (IX-156).
- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?
- Hevellyn: Ah, foi tanta coisa que não lembro mais, vixe... Olha, eu não lembro, meu.
- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?
- Hevellyn: Que a África tinha... Assim, que ela... Que ela era um continente eu já sabia, que ela tinha tipo... Aquelas região lá... Eu não sabia, eu pensei que era tudo África mesmo (IX-157).
- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira? Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?
- Hevellyn: Sim, eu contei para o meu pai e para o meu irmão... Eu falei das atividades que a gente fez, daquele... É... Livrinho (IX-158).
- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?
- Hevellyn: Eu acho que... Eu queria mais daquela brincadeira, aprender mais... Tipo aquela brincadeira lá da serpente... (Mamba) (IX-159).
- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?
- Hevellyn: Eu me senti assim... Bem... Importante, né... Já que a nossa sala foi escolhida (IX-160).
- Eu: O que você mais gostou destas aulas?
- Hevellyn: Eu gostei? Assim, das coisas que a gente aprendeu das brincadeira (IX-161).
- Eu: O que menos gostou?
- Hevellyn: Eu acho que foi da dança, assim que... Eu não participei, por causa de religião né (IX-162d).
- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?
- Hevellyn: Acho que nada.
- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?
- Hevellyn: Sim.
- Eu: Onde?

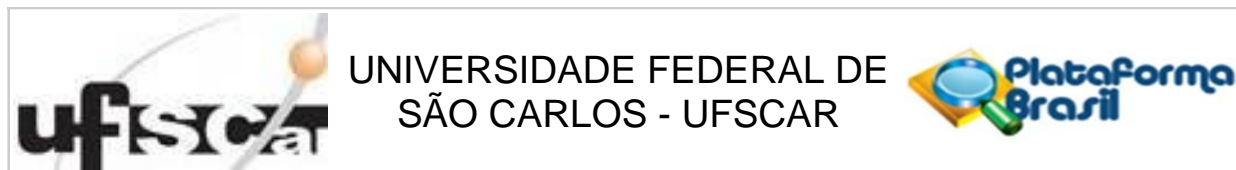
- Hevellyn: Olha, é... No quintal da minha casa... Numa quadra...
- Eu: Com quem?
- Hevellyn: Com meus irmão e com meus amigo.
- Eu: Por quê?
- Hevellyn: Porque eu gostei das brincadeira (IX-163).

Educando: Leôncio

- Eu: Como foi para você participar destas aulas?
- Leôncio: Ah, pra mim foi interessante, porque também eu nunca tinha escutado e nem visto essas brincadeira, pra mim foi interessante porque nunca conhecia, e gostaria de jogar mais, brincar mais (IX-164).
- Eu: Me conte o que você aprendeu nestas aulas?
- Leôncio: Ah, eu aprendi brincadeiras nova. Qual mémo eu tinha falado aqui, eu nunca tinha visto, nunca ouvi falar também.
- Eu: O que você não sabia sobre este tema e que você descobriu nas aulas?
- Leôncio: Ah, essas brincadeira africana, esses negócio que cê passou pra nós. Que eu mémo nunca tinha escutado falar esses negócios, nunca brinquei. Aí eu gostei mémo do cêis ter apresentado essas brincadeira pra nós (IX-165).
- Eu: Você ensinou para alguém o que aprendeu nas aulas sobre a cultura africana ou afro-brasileira? Se sim, o que você ensinou e para quem você ensinou?
- Leôncio: Já ensinei e já também mostrei para os meus amigos. Foi bem legal, nós se divertiu muito que nem nós se divertiu aqui na escola (IX-166).
- Eu: O que você gostaria de aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física?
- Leôncio: Ah, o que eu queria aprender mais mémo, eu queria é... Aprender o que o cêis passa é... Mais brincadeira, mais, mais coisas. Pra mim eu acho importante, pra mim é legal... É importante porque eu gosto de brincar assim, eu sou bem brincalhão, gosto de brincar, gosto de aprender coisas nova (IX-167).
- Eu: Como você se sentiu ao participar das aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira na Educação Física?
- Leôncio: Ah, eu me senti bem e fiquei, todas as histórias que você passou pra nós foi muito legal (IX-168).
- Eu: O que você mais gostou destas aulas?
- Leôncio: Foi aquela brincadeira do “gato e o rato” que cê passou pra nós (IX-169).
- Eu: O que menos gostou?
- Leôncio: Ah, também igual eles falou, praticamente nada porque foi importante e foi bem legal.
- Eu: O que você mudaria/incluiria, se pudessem, nas aulas?
- Leôncio: Ah, igual assim, agora eu colocaria se pudesse, eu queria conhecer mais brincadeiras nova, coloca alguma coisa diferente pra nós conhece também (IX-170).
- Eu: Você vai continuar jogando, brincando e dançando o que aprendeu?
- Leôncio: Vou sim.
- Eu: Onde?
- Leôncio: Ah, o espaço que der eu vou, igual mémo eu te falei, meus amigo eu... O dia que eu cheguei da brincadeira “o gato e o rato” eu ensinei pra eles, mostrei e eles também achou muito legal.
- Eu: Com quem?
- Leôncio: Ah, brincaria mémo com meus amigo, minhas famia também que eu ensinei pra minha mãe, minha vó e elas se interessaram muito a conhecer essas brincadeira nova também.
- Eu: Por quê?

- Leôncio: Ah, eu achei que, eu achei interessante mesmo porque as brincadeira eu achei bem legal, bem legal mesmo e também acho que importante também né, esses negócio que cê passa pra nós, cêis passa (IX-171).

ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



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 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, 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_BÁSICAS_DO_PROJETO_2080951.pdf	30/04/2023 16:13:42		Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_de_imagem.pdf	30/04/2023 16:11:05	SAMUEL FELICIANO PEREIRA	Aceito
Outros	Roteirorodadeconversa.pdf	30/04/2023 16:07:19	SAMUEL FELICIANO PEREIRA	Aceito
Outros	Roteiroquestionario.pdf	30/04/2023 16:06:16	SAMUEL FELICIANO PEREIRA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_semiestruturada.pdf	30/04/2023 16:03:59	SAMUEL FELICIANO PEREIRA	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versaoX.pdf	30/04/2023 16:02:38	SAMUEL FELICIANO PEREIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	30/04/2023 16:01:44	SAMUEL FELICIANO PEREIRA	Aceito
Outros	TALE.pdf	30/04/2023 16:01:15	SAMUEL FELICIANO PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	30/04/2023 16:00:35	SAMUEL FELICIANO PEREIRA	Aceito
Outros	Cartadeapresentacao.pdf	30/04/2023 16:00:00	SAMUEL FELICIANO PEREIRA	Aceito
Outros	Cartadeautorizacao.pdf	30/04/2023 15:59:28	SAMUEL FELICIANO PEREIRA	Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/04/2023 15:57:18	SAMUEL FELICIANO PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	30/04/2023 15:46:56	SAMUEL FELICIANO PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 13 de Junho de 2023

**Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))**