



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF)

LUIS EDUARDO ALVARES

**A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR E DO
LETRAMENTO EM CULTURA AFRICANA NA CRENÇA DE
AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA O ENSINO DOS
OBJETOS DE CONHECIMENTO DE MATRIZ AFRICANA
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

SÃO CARLOS – SP
2025





LUIS EDUARDO ALVARES

**A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR E DO
LETRAMENTO EM CULTURA AFRICANA NA CRENÇA DE
AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA O ENSINO DOS
OBJETOS DE CONHECIMENTO DE MATRIZ AFRICANA
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional ProEF - Educação Física em Rede Nacional da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi

SÃO CARLOS - SÃO PAULO
2025



Alvares, Luis Eduardo

A influência do ambiente escolar e do letramento em cultura africana na crença de autoeficácia docente para o ensino dos objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de educação física / Luis Eduardo Alvares -- 2025.

161f.

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

Orientador (a): Daniela Godoi Jacomassi

Banca Examinadora: Elias José de Lima Junior, Fábio

Ricardo Mizuno Lemos

Bibliografia

1. Educação física escolar. 2. Cultura africana. 3. Autoeficácia docente. I. Alvares, Luis Eduardo. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Luis Eduardo Alvares, realizada em 26/02/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi (UFSCar)

Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos (IFSP)

Prof. Dr. Elias José de Lima Junior (SME)

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

*Dedico este
estudo ao
Movimento
Negro e
todos(as)
aqueles(as)
aliados(as) na
luta contra o
preconceito a
discriminação e o
racismo.*

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho não seria possível sem o apoio de pessoas essenciais que, ao longo desta jornada, me impulsionaram e me deram forças para continuar. Primeiramente, gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha esposa, Fabiana Pizzo. Sua paciência, compreensão e apoio incondicional são parte fundamental desta conquista.

À minha filha Emanuelle, pois sua presença no dia a dia serviu-me de motivação para enfrentar os desafios, servir de exemplo e lembrar do propósito de tudo isso.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Dra. Daniela Godoi Jacomassi, por sua orientação precisa, competência ímpar e dedicação constante. Seu olhar atento e generoso, somado à sua profundidade acadêmica, foram fundamentais para que este trabalho ganhasse forma. Sua capacidade de conduzir o processo de pesquisa com seriedade e respeito pelo meu desenvolvimento fez toda a diferença.

Aos professores(as) doutores(as) do ProEF-UFSCar, agradeço sinceramente pela excelência no ensino e pelo constante incentivo à busca por qualidade e profundidade no conhecimento. Obrigado Dr. Osmar Moreira de Souza Junior, Dr. Glauco Nunes Santos Ramos, Dra. Daniela Godoi Jacomassi e Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos. Vocês proporcionaram momentos de aprendizado intenso, desafiador e enriquecedor.

Agradeço meu grande amigo Professor Mestre Ari Fernando Borsetti Junior pelo incentivo no meu ingresso no mestrado e pelas contribuições em minha pré-qualificação.

Amigos(as) professores(as) cursistas do ProEF-UFSCar, agradeço pelas trocas de experiências e pelo companheirismo que tivemos ao longo do curso. A convivência com todos(as) vocês foi uma verdadeira escola, e sou grato por cada ensinamento compartilhado.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão aos membros da banca examinadora. Obrigado Professor Dr. Elias José de Lima Junior, que me apresentou e me motivou a estudar a Teoria Social Cognitiva e a Crença de Autoeficácia. Sua orientação e entusiasmo foram fundamentais para o

desenvolvimento deste trabalho e me permitiram ampliar a visão sobre esses conceitos essenciais. Agradeço imensamente pelo seu apoio e pela confiança em meu potencial. Também agradeço ao Professor Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos, que contribuiu com sua experiência técnica e precisão nos apontamentos. Suas observações "cirúrgicas" foram cruciais para a evolução deste estudo, oferecendo direcionamentos que me ajudaram a aprimorar e fortalecer a pesquisa. Agradeço pela generosidade em compartilhar seu conhecimento e pela contribuição tão valiosa para o meu crescimento acadêmico.

Não poderia deixar de agradecer à minha mãe Ana Maria, mulher guerreira que, desde sempre, se dedicou incansavelmente para que seus filhos tivessem a oportunidade de estudar e conquistar seus sonhos. Sua força e determinação foram as bases que me sustentaram e me inspiraram a seguir em frente, independentemente das dificuldades. Mãe, sem você, nada disso seria possível.

Como aluno negro e cotista do curso, aproveito também para destacar a importância das políticas públicas afirmativas, como as que possibilitam o acesso de pessoas negras a programas de pós-graduação em universidades públicas. Tais políticas são fundamentais para promover a inclusão, a diversidade e a justiça social, promovendo maiores oportunidades de acessar e se beneficiar de um ensino superior de qualidade.

A todos que contribuíram de alguma forma para esta jornada, minha eterna gratidão. Cada palavra de incentivo, cada gesto de apoio e cada momento compartilhado foram peças fundamentais na realização deste trabalho.

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

ALVARES, Luis Eduardo. A influência do ambiente escolar e do letramento em cultura africana na crença de autoeficácia docente para o ensino dos objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de educação física. Orientadora: Daniela Godoi Jacomassi. 2025. 161 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal de São Carlos, Instituição de Ensino Superior, São Carlos, 2025.

RESUMO

Apesar da obrigatoriedade do ensino da cultura africana de acordo com a lei 10.639/03, sua presença nas escolas brasileiras ainda é reduzida e enfrenta diversos desafios como preconceitos e estereótipos, práticas em datas isoladas para cumprir protocolos e formação inicial defasada de professores sobre este tema. Nesse cenário, torna-se relevante investigar a crença de autoeficácia dos professores para ensinar estes conteúdos. A crença de autoeficácia docente é definida como o julgamento que o professor faz acerca de suas próprias capacidades de estabelecer estratégias de ensino, criar ambientes de aprendizagem eficazes e engajar os estudantes mesmo diante de dificuldades. Desta forma, a confiança dos professores em sua capacidade de ensinar a temática pode influenciar diretamente suas práticas com a cultura africana no cotidiano escolar. Este estudo teve como objetivo investigar a relação entre a percepção docente da influência do ambiente escolar, do seu letramento em cultura africana e da sua crença de autoeficácia para ensinar esse conteúdo nas aulas de educação física. A pesquisa foi exploratória e utilizou uma abordagem quali-quantitativa. Foi aplicado um questionário utilizando escala de 0 a 10 para aferir a percepção docente de influência do ambiente escolar, de letramento em cultura africana e de crença de autoeficácia. Para a realização da pesquisa foram definidos os saberes essenciais para o ensino da cultura africana nas aulas de educação física considerando o arcabouço legal, as diretrizes curriculares e os documentos oficiais da educação brasileira. A partir desses saberes foram definidas e consideradas as especificidades de domínio para o ensino da cultura africana, analisando a diversidade de conteúdos e dimensões do conhecimento (conceitual, procedimental e atitudinal). Os resultados indicaram que, embora os docentes apresentem elevada percepção de autoeficácia em temas como combate ao racismo e jogos e brincadeiras de matriz africana, essa percepção não se reflete em temas como história e cultura da África, lutas e danças de matrizes africanas. Além disso, os achados mostraram que quanto maior a percepção de letramento, maior a interpretação do ambiente escolar como favorável ao ensino da cultura africana e maior a autoeficácia para ensinar esse conteúdo. Também verificou-se que os aspectos internos aos indivíduos relacionados à agência moral pessoal tendem a ser fatores motivadores mais eficazes do que os reguladores externos relacionados às leis, diretrizes curriculares e documentos oficiais. A partir dos resultados, o estudo destaca a necessidade do letramento racial e cultural na formação de professores para uma abordagem mais significativa deste tema no currículo escolar, o que favoreceria a crença de autoeficácia para ensinar esses conteúdos nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Cultura Africana. Autoeficácia Docente.

ALVARES, Luis Eduardo. The influence of the school environment and literacy in African culture on teachers' self-efficacy beliefs for teaching knowledge objects of African origin in physical education classes. Advisor: Daniela Godoi Jacomassi. 2025. 161 pages. Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education - PROEF, National Network) – Federal University of São Carlos, Higher Education Institution, São Carlos, 2025.

ABSTRACT

Despite the mandatory teaching of African culture according to Law 10.639/03, its presence in Brazilian schools is still limited and faces several challenges, such as prejudice and stereotypes, isolated practices on specific dates to meet protocols, and teachers' insufficient undergraduate education on this topic. In this context, it becomes relevant to investigate teachers' self-efficacy beliefs regarding the teaching of these contents. Teacher self-efficacy is defined as the judgment that teachers make about their ability to establish teaching strategies, create effective learning environments, and engage students even in the face of difficulties. Thus, teachers' confidence in their ability to teach African culture can directly influence their practices with this content in the school routine. This study aimed to investigate the relationship between teachers' perceptions of the influence of the school environment, their literacy in African culture, and their self-efficacy beliefs to teach this content in physical education classes. The study was exploratory and used a quali-quantitative approach. A questionnaire with a 0-10 scale was applied to assess teachers' perceptions of the influence of the school environment, literacy in African culture, and self-efficacy beliefs. For the study, the essential knowledge required for teaching African culture in physical education classes was defined, taking into account the legal framework, curriculum guidelines, and official documents in Brazilian education. Based on this knowledge, the specific domains for teaching African culture were identified, analyzing the diversity of content and knowledge dimensions (conceptual, procedural, and attitudinal). The results indicated that, although teachers reported a high perception of self-efficacy in topics such as combating racism and African-based games and play, this perception did not extend to topics such as African history and culture, African martial arts, and dances. Additionally, the findings showed that the higher the perception of literacy, the more favorable the school environment was perceived to be for teaching African culture, and the greater the self-efficacy in teaching this content. It was also found that internal factors related to personal moral agency tend to be more effective motivators than external regulators such as laws, curriculum guidelines, and official documents. Based on the results, the study highlights the need for racial and cultural literacy in teacher education to promote a more meaningful approach to this theme within the school curriculum, thereby enhancing self-efficacy beliefs for teaching this content in physical education classes.

Keywords: School Physical Education, African Culture, Teacher Self-Efficacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Características Básicas da Agência Humana	61
Figura 2 - Reciprocidade Triádica	69
Figura 3 - Autodeclaração dos(as) participantes	99
Figura 4 - Tempo de atuação	99
Figura 5 - Nível de formação acadêmica	102
Figura 6 - Nível de ensino de atuação	103
Figura 7 - Influência da disciplina sobre cultura africana na crença de autoeficácia docente	105
Figura 8 - Crença de autoeficácia docente para os objetos de conhecimento	107
Figura 9 - Letramento para os objetos de conhecimento	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Qualidades positivas (preferência por brancos)	46
Tabela 2 – Qualidades negativas (preferência por negros)	46
Tabela 3 – Possibilidade de mobilidade ocupacional	47
Tabela 4 – Estados, cidades e respostas dos(as) participantes	100
Tabela 5 – Crença de autoeficácia: médias das respostas, considerando cada objeto de conhecimento e respectivas dimensões mensuradas pela pesquisa	105
Tabela 6 – Proporção de crença de autoeficácia docente dos participantes da pesquisa, por objeto de conhecimento, considerando as médias das dimensões	111
Tabela 7 – Média de influência dos aspectos socioculturais, políticos e religiosos na crença de autoeficácia para o ensino dos respectivos objetos de conhecimento	113
Tabela 8 – Média geral de percepção de influência da conduta profissional dos gestores e demais professores da escola na crença de autoeficácia para ensinar os objetos de conhecimento de matriz africana	117
Tabela 9 – Média de percepção de influência do comportamento dos(as) estudantes na crença de autoeficácia para ensinar os objetos de conhecimento de matriz africana	122
Tabela 10 – Comparativo geral das médias das influências ambientais mensuradas na pesquisa	125
Tabela 11 – Média de percepção pessoal de letramento dos(as) professores(as) participantes	127
Tabela 12 – Proporção dos níveis de percepção pessoal de letramento em cultura africana, por objeto de conhecimento	129
Tabela 13 – Proporção geral dos níveis de percepção pessoal de letramento em cultura africana	130
Tabela 14 – Relação entre alta percepção de letramento e crença de autoeficácia docente	132
Tabela 15 – Relação entre alta percepção pessoal de letramento e a crença de autoeficácia	133
Tabela 16 – Relação entre baixa percepção de letramento e crença de autoeficácia docente	134

Tabela 17 – Resultado da média de influência da percepção pessoal de letramento na crença de autoeficácia para o ensino dos respectivos objetos de conhecimento	135
Tabela 18 – Relação entre alta crença de eficácia pessoal e a influência dos aspectos ambientais presentes no ambiente escolar	138
Tabela 19 – Relação entre baixa crença de eficácia pessoal e a influência dos aspectos ambientais presentes no ambiente escolar	138
Tabela 20 – Relação entre alta percepção pessoal de letramento e a influência dos aspectos ambientais presentes no ambiente escolar	140
Tabela 21 – Relação entre baixa percepção pessoal de letramento e a influência dos aspectos ambientais presentes no ambiente escolar	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Coordenador Pedagógico
MEC	Ministério da Educação e Cultura
IPEC	Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TSC	Teoria Social Cognitiva
CEP-UFSCar	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 MARCO TEÓRICO.....	23
2.1 Análise dos aspectos legais e diretrizes curriculares para o ensino da cultura africana nas escolas brasileiras.....	23
2.2 Desafios na implementação efetiva das leis e diretrizes para o ensino da cultura africana nas escolas brasileiras.....	31
2.3 O racismo em suas diversas manifestações e sua influência no comportamento e no ambiente escolar.....	40
2.4 Letramento no contexto da cultura africana e das relações étnico raciais.....	49
2.5 Letramento e o ensino da cultura africana nas aulas de educação física: definição dos saberes essenciais.....	52
2.6 A perspectiva agêntica da Teoria Social Cognitiva e a atividade docente.....	59
2.7 A reciprocidade triádica, os ambientes operativos e o trabalho do(o) professor(a).....	68
2.8 Conceitos da crença de autoeficácia.....	73
2.9 A crença de autoeficácia docente.....	79
3. PERCURSO INVESTIGATIVO.....	84
3.1 Universo da pesquisa.....	84
3.2 Caracterização da pesquisa.....	84
3.3 Procedimento para coleta de dados.....	85
3.4 Procedimentos para análise de dados.....	94
3.5 Resultados e discussão.....	97
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICES.....	155
APÊNDICE A – Termo de conhecimento livre esclarecido.....	155
APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL.....	158
ANEXOS.....	161
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP-UFSCar.....	161

1 INTRODUÇÃO

A reduzida presença da cultura africana nas práticas de ensino das escolas brasileiras tem sido objeto de amplo debate e análise acadêmica. Diversos pesquisadores e estudiosos do tema têm investigado essa omissão marcante e suas implicações no contexto sociocultural nacional, tais como: Gomes, 2012; Gomes e Jesus, 2013; Silva e Marques, 2017; Silva, 2018; Lima e Brasileiro, 2020; Climaco, 2022.

A Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) que promove modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, pode ser caracterizada, segundo Gomes (2012), como uma reivindicação do movimento negro, de organizações da sociedade civil, educadores e intelectuais engajados na luta contra o racismo. Além disso, pode ser interpretada como uma resposta do Estado às demandas por uma educação democrática, que reconheça o direito à diversidade étnico-racial como um dos fundamentos pedagógicos do país, especialmente considerando a significativa proporção de indivíduos negros na população brasileira e o discurso social que enaltece a riqueza da presença da cultura africana e afro-brasileira nas escolas (Gomes, 2012; Felipe; Zappone, 2019; Lima; Brasileiro, 2020; Bhering *et al.*, 2021).

Essa obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana possui um caráter emancipatório, que tem contribuído para legitimar práticas pedagógicas antirracistas, estimular o desenvolvimento de novas abordagens, revelar divergências presentes nos currículos e projetos políticos pedagógicos das escolas, expor representações racistas presentes no ambiente escolar e apresentar novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, escolas e educadores (Gomes; Jesus, 2013; Felipe; Zappone, 2019; Lima; Brasileiro, 2020; Bhering *et al.*, 2021).

Entretanto, estudos revelam que ainda existe dificuldade dos sistemas de ensino e unidades escolares em executar práticas em conformidade com as propostas exigidas pela Lei (Gomes, 2012; Gomes; Jesus, 2013; Silva, 2018; Climaco, 2018; Gonçalves; Silva; 2019). Isso ressalta a urgência de investimentos na formação inicial e contínua de professores e profissionais da educação. Além disso, é fundamental a produção, circulação, socialização e análise de materiais

didáticos alinhados com a perspectiva da Lei 10.639/03 (Gomes; Jesus, 2013; Lima; Brasileiro, 2020; Felipe; Zappone, 2019; Bhering *et al.*, 2021).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para as Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), segundo Oliveira (2023), enfatizam a importância da participação de toda a comunidade escolar e da sociedade no combate ao racismo e na valorização da história e cultura afro-brasileira. Essa abordagem, segundo o documento, requer uma postura ativa e crítica por parte de todos os envolvidos, como segue:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (Brasil, 2004, p. 10).

Segundo Gomes (2012), a implementação efetiva dessas leis e diretrizes no campo da educação depende de um conjunto de condições que são essenciais para garantir sua plena concretização. Entretanto, de acordo com a autora, a instituição escolar tem, historicamente, falhado ao lidar com a diversidade e, por muitas vezes, erra ao não reconhecer as diferenças.

De acordo com Felipe e Zapone (2019),

A educação brasileira não cumprirá seu papel sem antes questionar e romper com as perversas relações de poder que impedem a emancipação dos negros, negras e indígenas. As reivindicações desses grupos historicamente invisibilizados em nossa sociedade, repleta de contradições, precisam ganhar o espaço da sala de aula, o pátio da escola e as vias públicas com o objetivo de envolver toda a comunidade em ações político-pedagógicas afrocentradas (p.21).

Para Gomes (2012), a escola deve ocupar um papel central na superação do preconceito, dos estereótipos, da discriminação e do racismo. Porém, segundo a autora, os dispositivos legais que promovem a educação para a diversidade confrontam com o racismo arraigado na escolarização e no imaginário dos profissionais da educação.

No que se refere à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), principal documento orientador da educação brasileira na atualidade, vale salientar que em seu processo de elaboração, a primeira versão desenvolvida em 2015, segundo Bhering *et al.* (2021), mostrou maior abertura para a pluralidade cultural nas diversas áreas do conhecimento, indo ao encontro dos preceitos trazidos pelas leis e diretrizes aqui elencadas. No entanto, na segunda versão, os temas relacionados à lei 10.639/03 e às Diretrizes Curriculares Nacionais foram reduzidos, o que representou, de acordo com o autor, um retrocesso e uma ameaça à educação pública no tocante ao respeito e à valorização da diversidade cultural e o combate ao racismo. A terceira versão da BNCC (Brasil, 2017) tem pouca exploração desses temas e aborda brevemente a diversidade étnico-racial e os princípios dos direitos humanos (Bhering *et al.*, 2021).

Entre avanços e retrocessos da BNCC (Brasil, 2017), no que se refere ao componente curricular de educação física, vale citar a inclusão dos objetos de conhecimento “brincadeiras e jogos”, “danças” e “lutas de matriz africana”, o que, de certa forma, pode ser interpretado como um tímido progresso quanto à diversidade cultural dos conteúdos da área.

Segundo Gonçalves e Silva (2019), devido à falta de fiscalização nas Instituições de Ensino, não existem exigências estabelecidas pelas secretarias federais e estaduais quanto à implementação efetiva da Lei 10.639/03 e das diretrizes acima mencionadas, deixando, muitas vezes, a responsabilidade por sua implementação a cargo dos supervisores e professores. De acordo com o estudo acima, em muitos casos, os conhecimentos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira são limitados apenas ao “Dia da Consciência Negra”, celebrado em novembro. Assim como o folclore, a diversidade étnico-racial é abordada nas escolas apenas como atrações em uma semana específica (Felipe; Zappone, 2019). Esses temas, infelizmente, não são tratados como saberes nem como formas de explicação da realidade.

De acordo com Oliveira (2023), a lei por si só realmente não garantirá a plena inclusão da história e cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras, pois estas, de certa forma, são influenciadas pela realidade determinada nas relações da sociedade como um todo. Para o autor, em muitas situações, a atuação dos professores é controlada por uma sociabilidade que reflete uma visão racializada fundamentada em estereótipos infelizmente presentes no contexto social, perpetuando uma relação de dominação, discriminação e preconceito.

Segundo Lima e Perilo (2024), a escola funciona como uma pequena versão da sociedade, refletindo e reproduzindo os mesmos padrões de racismo que existem em um contexto social mais amplo. Em outras palavras, as desigualdades e preconceitos raciais presentes na sociedade em geral também se manifestam no ambiente escolar.

Contudo, considerando os desafios da implementação efetiva da lei 10.639/03 (Brasil, 2003) nas escolas brasileiras, além da legislação já existente e de políticas públicas educacionais, é fundamental a disposição dos(as) professores(as) para romper com os estereótipos, o preconceito e a discriminação no ambiente escolar provenientes da sociedade de forma geral. Sem esta disposição dos(as) docentes para atuar enquanto agentes de transformação desta realidade, pouco adiantará a elaboração de “leis” e “diretrizes”, e a criação de políticas públicas educacionais específicas.

Segundo Bandura (1986, 1997, 2001), os indivíduos não são meramente influenciados pelo ambiente mas, também, possuem a capacidade de influenciá-lo através de suas atitudes. De acordo com os estudos deste autor, por meio da agência humana, os indivíduos podem atuar como agentes em suas ações. Isso significa que as pessoas têm a capacidade de agir de forma proativa, autorregulando-se e refletindo sobre seus atos. Para Bandura (1995), no que se refere à maneira como os indivíduos influenciam e são influenciados pelo ambiente, “[...] é a maneira pela qual as pessoas aproveitam as oportunidades e gerenciam as restrições nas condições socioculturais predominantes, que faz a diferença” (p. 3).

Desta forma, a agência humana destaca a capacidade das pessoas de tomar decisões, definir metas, planejar e executar ações para alcançar os resultados desejados. É uma visão que enfatiza a capacidade das pessoas de moldarem ativamente suas próprias vidas e influenciarem o ambiente ao seu redor (Bandura,

1986, 1997, 2001). Neste sentido, pressupõe-se que o(a) professor(a) tem a capacidade, por meio da agência humana, de agir de forma proativa na construção de uma escola que combata o racismo e que respeite e valorize a diversidade cultural.

Considerando, então, que a partir da perspectiva da agência humana, os(as) docentes possuem um papel crucial para lidar com os desafios do trabalho com a cultura africana e afro-brasileira nas escolas, o presente trabalho julga ser de extrema relevância investigar a percepção pessoal destes(as) agentes em relação à sua capacidade atual de ensinar os objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de educação física (brincadeiras e jogos, danças e lutas). Além disso, considerando a lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2004), cabe também investigar a percepção de capacidade atual dos(as) docentes para ensinar sobre a “história da África e a cultura afro-brasileira” e a “promoção da igualdade racial e o combate à discriminação, ao preconceito e ao racismo”.

Vale ressaltar que, além da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira trazida pela lei 10.639/03 (Brasil, 2003), estes objetos de conhecimento (jogos e brincadeiras, danças e lutas de matriz africana) estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e, conseqüentemente, nos currículos da grande maioria das redes de ensino para o componente curricular de educação física.

Portanto, compreender como os(as) professores(as) desta disciplina lidam com esses conteúdos no cotidiano escolar é fundamental. Com base nas informações obtidas nessa pesquisa, podem surgir elementos relevantes para uma melhor compreensão deste julgamento de capacidade pessoal para possíveis intervenções futuras nesse contexto.

Contudo, é importante salientar, que estas percepções de capacidade do(a) docente não garante a plena realização de práticas pedagógicas eficazes e contínuas referente a abordagem da cultura africana nas escolas, entretanto, é um aspecto que pode influenciar diretamente na motivação e no engajamento deste(a) educador(a).

Essas percepções dos(as) professores(as) em relação à sua própria capacidade de ensinar podem ser definidas, segundo laochite (2007, 2011), como a crença de autoeficácia docente. A crença de autoeficácia ocupa um papel central na

“Teoria Social Cognitiva” (Bandura, 1986) quanto à motivação, à autorregulação do comportamento e à busca de metas, atuando como uma importante variável psicológica que afeta a forma como as pessoas enfrentam os desafios, se esforçam para superá-los e persistem diante das dificuldades (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010).

Segundo Bandura (2008),

Essencialmente, as crenças de autoeficácia são percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades. Essas crenças de competência pessoal proporcionam a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais [...] a menos que acreditem que suas ações possam produzir os resultados que desejam, as pessoas terão pouco incentivo para agir ou perseverar frente a dificuldades (p. 101).

Com relação à autoeficácia docente, laochite e Azzi (2012) afirmam que esta percepção de capacidade desempenha uma função crucial na motivação, no engajamento e no comportamento dos(as) professores(as). Quando estes(as) possuem uma crença de autoeficácia elevada, sentem-se mais confiantes e competentes para enfrentar os desafios em sala de aula, adaptar suas estratégias de ensino, lidar com problemas comportamentais dos estudantes e manter a disciplina. Essa confiança em si mesmos, segundo o autor, tem um impacto direto na eficácia do ensino, o que, por sua vez, afeta o desempenho e a motivação dos alunos (Tschannen-Moran; Woolfolk Hoy, 2000; laochite, 2007, 2011; Goya *et al.*, 2008; Rodríguez *et al.*, 2009; Azzi; Vieira, 2012; laochite; Azzi, 2012).

É importante salientar que, executar a tarefa de manter a disciplina não está associada a posturas autoritárias do professor(a), mas sim, na prática pedagógica que cria um ambiente favorável e participativo para a aprendizagem através do gerenciamento as relações interpessoais e da motivação dos(as) estudantes na aula.

A crença de autoeficácia do professor é uma variável importante para entender seu comportamento em sala de aula (laochite *et al.*, 2011). Essa crença influencia diretamente sua capacidade de planejar estratégias de ensino e sua disposição para lidar com os desafios de criar um ambiente escolar favorável à aprendizagem (laochite, 2007, 2011; Goya *et al.*, 2008; Rodríguez *et al.*, 2009; Azzi;

Vieira, 2012; laochite; Azzi, 2012). Embora a Teoria Social Cognitiva destaque o potencial da agência humana, também reconhece que fatores ambientais podem impactar profundamente os pensamentos, emoções e comportamentos das pessoas (Bandura, 1986, 1997, 2001). Nesse contexto, considerando toda a conjuntura de preconceito e discriminação com a cultura africana presentes na sociedade brasileira, o ambiente escolar emerge como um fator relevante a ser investigado, sendo essencial considerar não apenas o espaço físico da escola, mas também, os aspectos socioculturais, religiosos e políticos da comunidade escolar. Além disso, é importante analisar a conduta dos gestores e dos professores e o comportamento dos alunos durante as aulas.

A discriminação, o preconceito e o racismo presentes no ambiente escolar provenientes dos aspectos socioculturais, políticos e religiosos, bem como a postura dos gestores e docentes em relação a esses temas, e o desinteresse e indisciplina dos estudantes, podem influenciar de forma significativa a crença de autoeficácia dos(as) professores(as), inclusive no que se refere ao ensino de conteúdos relacionados à cultura de matriz africana.

Além dos fatores ambientais, outro ponto crucial a ser investigado nesta pesquisa é o impacto da percepção de letramento em cultura africana dos(as) professores(as) em sua confiança para ensinar sobre essa temática. O letramento, nesse caso, envolve as habilidades cognitivas e sociais que influenciam a capacidade do docente de compreender e utilizar conhecimentos sobre a cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar. A análise desse aspecto se torna ainda mais relevante ao verificar que muitos cursos de licenciatura em Educação Física não oferecem disciplinas específicas que abordem esses conteúdos (Climaco, 2022; Silva; Marques, 2017).

Conforme Felipe e Zappone (2019), o letramento em uma área de conhecimento envolve a capacidade de analisar criticamente informações, sintetizar conceitos complexos e comunicar de maneira eficaz as ideias relacionadas a esse campo. Ou seja, o letramento denota competência e proficiência em uma área específica. A partir do conceito de "afroletramento", é possível desenvolver estratégias educacionais, sociais e políticas para descolonizar essa cultura, desafiando a hegemonia etnocêntrica que historicamente perpetuou a discriminação, o preconceito e as desigualdades sociais (Felipe; Zappone, 2019).

Portanto, considerando os estudos da Teoria Social Cognitiva, a partir da perspectiva da agência humana e da crença de autoeficácia, o objetivo geral da pesquisa é investigar a percepção pessoal dos(as) professores(as) com relação à influência do ambiente escolar e do letramento em cultura africana na crença de autoeficácia docente para o ensino dos objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de educação física. Os objetivos específicos são: a) investigar a crença de autoeficácia docente para ensinar os objetos de conhecimento de matriz africana; b) identificar a percepção pessoal da influência do ambiente escolar na crença de autoeficácia docente para abordar estas temáticas nas aulas; c) verificar a percepção pessoal do professor sobre seu letramento em cultura africana; d) verificar a influência da percepção de letramento em cultura africana na crença de autoeficácia docente para abordar estes objetos de conhecimento nas aulas; e) descrever e analisar as relações entre essas variáveis.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Análise dos aspectos legais e diretrizes curriculares para o ensino da cultura africana nas escolas brasileiras

Este capítulo tem como objetivo analisar os dispositivos legais e diretrizes curriculares relacionadas ao ensino da cultura africana nas escolas brasileiras, buscando compreender sua importância e relevância para o contexto educacional. Esta análise será realizada a partir da lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004).

Segundo Gomes e Jesus (2013), estas leis e diretrizes curriculares têm como objetivo promover uma política educacional que valoriza a diversidade histórico-cultural e viabiliza a educação das relações étnico-raciais nas escolas. Estes dispositivos legais desempenham um papel central na implementação de ações afirmativas na educação brasileira em todos os níveis e modalidades de ensino e visam fortalecer a valorização da cultura africana e indígena e o combate às desigualdades raciais no contexto escolar (Gomes, 2012; Silva; Marques, 2016).

A Lei nº 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003, introduz modificações na Lei nº 9.394, de 20 de janeiro de 1996, que define as diretrizes e bases da educação nacional. Essas modificações visam incorporar no currículo oficial das redes de ensino públicas e privadas a obrigatoriedade do ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências:

[...] Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003, n.p.).

De acordo com Gonçalves e Silva (2019), esta lei, resultado das pressões sociais e demandas do movimento negro brasileiro e seus aliados na luta contra o racismo, teve origem no PL 259/1999 proposto pelos deputados Esther Grossi e Ben-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT). Este projeto de lei buscava destacar a verdadeira contribuição da população negra no desenvolvimento do Brasil e combater o eurocentrismo presente nos livros didáticos distribuídos nas escolas. Desta forma, segundo Gomes (2012), a partir da luta do movimento negro e dessas ações políticas por parte do Estado, reconheceu-se que tanto professores quanto alunos eram afetados por distorções presentes nas instituições de ensino, tornando-se necessário um compromisso político conjunto para adequar os currículos escolares à realidade étnica brasileira. Neste sentido, foi de extrema importância resgatar a história do povo negro em sua totalidade, visando promover a equidade nos âmbitos social, econômico, político e educacional (Gomes, 2012; Gomes; Jesus, 2013; Gonçalves; Silva, 2019).

Para Silva e Marques (2016), o estudo e a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana têm o potencial de romper com as visões eurocêntricas predominantes na interpretação da construção da sociedade brasileira. Isso contribui para uma reavaliação das relações étnico-raciais e para a superação do etnocentrismo que está enraizado nos currículos escolares, inclusive no ensino superior. Desta forma, ao enfatizar a importância da cultura afro-brasileira e africana, é possível questionar a perspectiva eurocêntrica dominante e promover uma compreensão mais ampla e inclusiva da diversidade étnica e cultural do Brasil.

Cabe salientar que a Lei nº 11.645 de 2008 fez alterações na Lei 10.639/03, incluindo os povos indígenas em seu texto:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (Brasil, 2008, n.p.).

Segundo Gomes (2012), a aprovação e gradual implementação dessas leis representam avanços na concretização de direitos educacionais e refletem o reconhecimento da necessidade de superar estereótipos, concepções sociais, discursos e práticas racistas no contexto escolar. Este movimento, gerado pelas lutas sociais e pela elaboração destes dispositivos legais, implicaram na intervenção estatal para a construção de uma política educacional que valoriza a diversidade e se opõe ao racismo e seus efeitos, abrangendo aspectos da política educacional, organização e funcionamento das escolas, reformulação de currículos, formação de professores, práticas pedagógicas e relações sociais na escola (Gomes, 2012; Gomes; Jesus, 2013; Silva; Marques, 2016).

Vale ressaltar que, de acordo com Gonçalves e Silva (2019),

A lei 10.639/2003 indica que o conteúdo da história e cultura afro-brasileira, bem como o estudo da África e dos africanos deve ser ministrado no âmbito de todo o currículo escolar. É possível trabalhar as africanidades em todas as disciplinas. A construção social, econômica e histórica do Brasil teve grande contribuição da cultura africana e afro-brasileira. (p. 219).

Estes dispositivos legais elaborados a partir de 2003, juntamente com as demandas do “Movimento Negro” ao longo do século XX, apontaram para a necessidade da construção de diretrizes curriculares que orientassem a elaboração de projetos que buscassem valorizar a história e a cultura africana e afro-brasileira (Brasil, 2004). Além disso, esses projetos também deveriam se comprometer com a educação de relações étnico-raciais positivas, garantindo que os conteúdos abordados contribuíssem para esse objetivo (Brasil, 2004a). Desta forma, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004a).

Estas Diretrizes Curriculares devem ser seguidas pelas instituições de ensino atuantes em todos os níveis e modalidades da educação brasileira, especialmente aquelas que oferecem programas de formação inicial e continuada de professores. As instituições de ensino superior, segundo o documento, devem incluir o tema da

Educação das Relações Étnico-Raciais em disciplinas e atividades curriculares dos cursos oferecidos, conforme explicitado no Parecer CNE/CP 3/2004 (Brasil, 2004b). O cumprimento dessas diretrizes é considerado na avaliação das condições de funcionamento das instituições de ensino. Em seu Art. 2º, o documento traz os seguintes conceitos e objetivos:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas. (Brasil, 2004a, p. 31).

Com a necessidade da implementação efetiva da Lei nº 10.639/03, as Diretrizes (Brasil, 2004a) vieram, então, com o objetivo de atender à demanda da população afrodescendente no campo educacional, especialmente no que diz respeito às políticas de ações afirmativas, ou seja, políticas de reparação, reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Para tanto, o documento aborda questões curriculares fundamentadas em dimensões históricas, sociais e antropológicas específicas da realidade brasileira, visando combater o racismo e as discriminações que afetam principalmente os indivíduos de ascendência africana (Brasil, 2004a).

As políticas de reparação, segundo o parecer do CNE/CP 03/2004 (Brasil, 2004b), tem como intuito fazer com que o Estado e a sociedade adotem medidas para compensar os danos causados aos afrodescendentes devido à escravização e às políticas de “branqueamento” no período pós-abolição. O Estado, portanto, assume a responsabilidade e o dever de promover políticas de reparações,

conforme estabelecido na Constituição Federal, buscando garantir a igualdade de direitos e o pleno desenvolvimento para todos os cidadãos. Neste sentido, é essencial a implementação de políticas educacionais que garantam a inclusão, permanência e sucesso dos negros na educação, bem como a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana no âmbito escolar (Brasil, 2004b).

As “Diretrizes Curriculares” (Brasil, 2004a) foram direcionadas aos responsáveis pela administração de sistemas de ensino, mantenedoras de estabelecimentos de ensino, estabelecimentos de ensino, professores e todos os envolvidos na elaboração, implementação e avaliação de programas educacionais, planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Também destinou-se às famílias dos estudantes, aos próprios estudantes e a todos os cidadãos comprometidos com a educação no Brasil, a fim de fornecer orientações para o diálogo com sistemas de ensino, escolas e educadores, em relação às questões étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira e ao direito igualitário a uma educação de qualidade. Isso inclui não apenas o direito à educação, mas também a formação para a cidadania, que é fundamental para a construção de uma sociedade justa e democrática (Brasil, 2004a).

Para Oliveira (2023),

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é uma atitude política que ao mesmo tempo que incorpora a história e cultura afro-brasileira e africana, a coloca como epistemologia. Um saber cujo entendimento significa reconhecer que cada cidadão pode compreender a relação entre educação, cultura, história e política quando se observa a realidade dos diferentes grupos étnicos existentes no interior da sociedade. (p. 183).

Contudo, o reconhecimento destas culturas, de acordo com o parecer do CNE/CP 03/2004 (Brasil, 2004b), requer uma mudança nos discursos e atitudes pré-estabelecidas socialmente, além de questionar relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e estereótipos. Neste sentido, é fundamental que sejam estabelecidas estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a igualdade étnico-racial nas escolas.

Segundo Gomes (2012), as políticas públicas brasileiras possuem uma dinâmica própria, que engloba desde a identificação de uma questão social na qual se busca intervir, até a sua adoção e transformação efetiva da realidade em conjunto com a sociedade como um todo. Segundo a autora, a eficácia desse processo ocorre por meio da transição da implantação para a implementação. No âmbito da educação, uma abordagem voltada para a produção de conhecimento, bem como para a formação de atitudes, posturas e valores que promovam a educação de cidadãos na e para a diversidade étnico-racial, implica em compreender e fortalecer o direito à diferença como um dos fundamentos dos direitos sociais. Além disso, requer o desenvolvimento de subjetividades críticas diante das práticas racistas e um conhecimento teórico-conceitual aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras.

Desta forma, como afirma o parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 03/2004 (Brasil, 2004b), o sucesso dessas políticas públicas, institucionais e pedagógicas voltadas para reparações, reconhecimento e valorização da identidade, cultura e história dos negros brasileiros, depende de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e aprendizado. Além disso, é crucial que se promova a reeducação das relações étnico-raciais visando garantir o trabalho conjunto entre escolas, políticas públicas e movimentos sociais.

A escola deve desempenhar um papel fundamental na educação das relações étnico-raciais, promovendo o respeito, a igualdade e o conhecimento científico. Superar equívocos e desenvolver pedagogias de combate ao racismo e discriminações é essencial para fortalecer a consciência negra e construir relações positivas entre negros e brancos. Segundo o documento, os(as) educadores(as) devem receber formação adequada para lidar com a diversidade étnico-racial e criar estratégias pedagógicas que promovam a reeducação das relações étnico-raciais (Brasil, 2004a).

Para Lima e Brasileiro (2020), “[...] a educação brasileira não cumprirá seu papel sem antes questionar e romper com as perversas relações de poder que impedem a emancipação dos negros, negras e indígenas” (p. 21). Segundo as autoras, é fundamental que as demandas desses grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade, que muitas vezes são negligenciados, sejam amplamente discutidas e incorporadas tanto no ambiente escolar quanto na esfera

pública. Essas discussões devem abranger a sala de aula, o pátio da escola e também as ruas, envolvendo toda a comunidade em ações políticas e pedagógicas que promovam uma abordagem afrocentrada.

Neste sentido, o parecer das Diretrizes Curriculares (Brasil, 2004) afirmam que:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos (Brasil, 2004a, p. 17).

Segundo Gomes e Jesus (2013), esta obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana possui um caráter emancipatório que desempenha um papel fundamental na legitimação de práticas pedagógicas antirracistas existentes, bem como na criação de novas abordagens no contexto escolar. Essa exigência revela divergências nos currículos e projetos políticos pedagógicos das escolas, desmascara concepções racistas arraigadas no ambiente escolar e apresenta novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, escolas, educadores, formação de professores e políticas educacionais.

De acordo com o parecer do CNE/CP 03/2004 (Brasil, 2004b), a valorização da cultura africana e afro-brasileira no Brasil é de suma importância não apenas para a população negra, mas para todos os brasileiros. Segundo o documento, é fundamental que todos se eduquem como cidadãos atuantes em uma sociedade multicultural e pluriétnica, contribuindo para a construção de uma nação democrática. Neste sentido, o estudo dos temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana promove o reconhecimento e o respeito pela diversidade cultural do país, enriquecendo nossa identidade coletiva e fortalecendo os laços entre os diferentes grupos étnicos presentes na sociedade brasileira.

Vale ressaltar que a intenção das Diretrizes não é substituir um enfoque etnocêntrico predominantemente europeu por um africano, mas sim expandir o escopo dos currículos escolares para abranger a diversidade cultural, racial, social e econômica do Brasil. Nessa perspectiva, é responsabilidade das escolas incluir as

contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, descendentes de asiáticos, africanos e europeus nas atividades e estudos diários (Brasil, 2004a).

De acordo com as Diretrizes Curriculares (Brasil, 2004a), os estabelecimentos de ensino possuem autonomia para desenvolver projetos pedagógicos que atendam às exigências. Eles podem contar com a colaboração das comunidades locais, estudiosos e do movimento negro para incluir as temáticas relevantes nas vivências escolares e no currículo. É responsabilidade dos sistemas de ensino, mantenedoras, coordenação pedagógica e professores estabelecer os conteúdos, projetos e programas educacionais, abrangendo todos os componentes curriculares. Os administradores devem fornecer recursos, como materiais bibliográficos, e acompanhar o trabalho realizado para evitar abordagens simplificadas, incompletas ou com erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas (Brasil, 2004a, p. 18).

Os sistemas de ensino, estabelecimentos educacionais e professores, segundo as Diretrizes (Brasil, 2004a), deverão utilizar como guia para suas ações certos princípios fundamentais, que serão baseados em filosofias e abordagens pedagógicas descritas no parecer das diretrizes. Esses princípios, de acordo com o documento, incluem o fortalecimento de identidades e direitos, o combate ao racismo e discriminações, a valorização da cultura afro-brasileira e africana, a formação de professores e a inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira nos currículos. Também são destacadas medidas como a elaboração de projetos político-pedagógicos que abordem a diversidade étnico-racial, a participação de grupos do Movimento Negro e a promoção de relações étnico-raciais positivas. Essas diretrizes visam promover uma mudança de mentalidade e garantir uma educação mais inclusiva e equitativa (Brasil, 2004a).

Em conclusão, os dispositivos legais, como a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, representam avanços

significativos no reconhecimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira no contexto educacional do país. Essas medidas têm como objetivo combater o racismo, promover a equidade étnico-racial e reverter estereótipos e preconceitos presentes na sociedade.

A obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as disciplinas do currículo escolar busca resgatar a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira, assim como promover a compreensão da diversidade cultural e a valorização da identidade dos estudantes negros. Essa abordagem amplia o escopo do conhecimento e rompe com o eurocentrismo presente nos livros didáticos, promovendo uma educação mais inclusiva e plural.

Além disso, as diretrizes enfatizam a importância da formação dos educadores, para que possam abordar de forma adequada a temática étnico-racial em suas práticas pedagógicas. A participação das comunidades locais, dos estudiosos e do movimento negro também é encorajada, para garantir uma abordagem mais ampla e contextualizada.

Essas políticas públicas e diretrizes reconhecem a necessidade de reparação histórica e de promoção de uma educação antirracista que valorize a diversidade étnico-racial, e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. No entanto, sua efetividade depende da implementação adequada nas instituições de ensino, do compromisso dos gestores, dos educadores e da sociedade como um todo.

Portanto, é fundamental que as escolas assumam seu papel na educação das relações étnico-raciais, promovendo o respeito, a igualdade e o conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana. Somente por meio de uma abordagem inclusiva e antirracista será possível construir uma sociedade que valorize e respeite todas as suas diversidades.

2.2 Desafios na implementação efetiva das leis e diretrizes para o ensino da cultura africana nas escolas brasileiras

Este capítulo tem por objetivo, através da análise de estudos realizados sobre a temática pesquisada, compreender os desafios e as dificuldades da implementação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para as

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Africana nas escolas brasileiras.

Para iniciar esta reflexão, considerando sua complexidade sociocultural, é importante entender que, segundo Clímaco (2022), a sociedade brasileira é estruturada em classes sociais com interesses antagônicos, onde as relações capitalistas prevalecem na produção da vida, baseadas na opressão e exploração dos seres humanos e da natureza, inclusive com a persistência de formas de trabalho análogo à escravização, acesso negado aos bens culturais produzidos pelos trabalhadores e um Estado que, muitas vezes, age para retirar direitos e limitar os recursos destinados às políticas sociais, além de perseguir e silenciar os professores. A autora questiona em seu estudo, se no contexto de sociabilidade brasileiro é realmente possível uma formação de professores com um currículo que leve em consideração a cultura africana, numa perspectiva educacional que possa ser uma possibilidade transformadora para a formação integral dos estudantes.

Para Oliveira (2023), essa relação entre sociabilidade e currículo se manifesta de forma concreta na sala de aula, quando o processo de ensino se torna simplesmente um reflexo de uma visão de mundo específica, caracterizada, segundo a autora, pelo paradigma da “branquitude” como modelo dominante na construção da realidade daqueles envolvidos na educação. Esse entendimento leva à compreensão das dificuldades enfrentadas na implementação efetiva da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que completou 20 anos desde sua promulgação, em 2023.

Segundo Oliveira (2023), apesar desta Lei estar em vigor há 20 anos, ainda persiste uma resistência significativa na sua aplicação, o que fortalece um modelo de ensino-aprendizagem baseado na classificação racial. Nesse contexto, de acordo com a autora, ainda prevalece a crença de que a realidade, as experiências e a cultura da população negra, cuja história não é incorporada à epistemologia dominante, não devem ser incluídas no currículo escolar. Como resultado, no ambiente educacional, as diferenças e experiências continuam sendo hierarquizadas, relegando qualquer manifestação que não se enquadre nos padrões científicos a uma categorização simplista como senso comum.

De acordo com o parecer das Diretrizes Curriculares (Brasil, 2004a), para se promover uma reeducação das relações étnico-raciais efetiva no Brasil, seria necessário trazer à tona as dores e medos que têm sido gerados durante décadas.

Deve-se compreender que o sucesso de alguns indivíduos é alcançado à custa da marginalização e desigualdade impostas a outros.

Para Silva (2018), estas relações étnico-raciais na sociedade brasileira são extremamente complexas e também se refletem nos ambientes escolares e universitários. No entanto, segundo a autora, as políticas públicas estabelecidas pela Lei nº 10.639/03 têm, justamente, o objetivo de criar condições para superar as discriminações e o racismo presentes nessas instituições de ensino.

Segundo Gomes (2012), foi justamente este contexto histórico, político, social e educacional complexo e permeado de discriminação, estereótipos e preconceitos, que evidenciou a necessidade da aprovação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e do Parecer do CNE/CP 03/2004 (Brasil, 2004b). Contudo, conforme afirma a autora, a criação e implementação dessas políticas sociais no Brasil ocorrem em um contexto de conflito, influenciado pela herança autoritária do período ditatorial e isso resultou em imposições centralizadoras, descaracterização dos currículos e negação das desigualdades.

Para Oliveira (2023), observa-se uma resistência que desloca o debate para o âmbito cultural, ao invés de reconhecê-lo como uma ação política que demanda uma postura crítica e a desconstrução do chamado racismo estrutural. Além disso, segundo a autora, a implementação da lei causa desconforto na estrutura do ambiente escolar, especialmente em regiões do Brasil onde a direção das escolas é indicada com base em interesses políticos locais.

Neste sentido, de acordo com Lima e Brasileiro (2020), “[...] debater sobre a produção do conhecimento das relações étnico-raciais e em especial a Cultura Afro-Brasileira é reconhecer uma relação política, diante de um cenário ainda manchado pelo racismo” (p. 10)

Para Silva (2018), o problema na implementação da Lei nº 10.639/03 não reside na ausência de políticas públicas ou diretrizes para sua implementação. O verdadeiro desafio, de acordo com a autora, está relacionado ao projeto de sociedade predominante, que busca eliminar as diferenças étnico-raciais e reduzir as expressões culturais, sabedorias, conhecimentos e tecnologias não originárias da Europa a meros elementos folclóricos.

Gomes (2012) afirma que ainda existe uma distância significativa entre o papel das leis educacionais e sua efetiva adoção e enraizamento nas escolas

públicas e privadas do país. A implementação dessas leis depende de condições adequadas para sua plena realização. Para a autora, infelizmente, a escola tem sido historicamente um espaço onde o racismo é reproduzido e perpetuado. A instituição escolar tem dificuldades em lidar com a diversidade para reconhecer e tratar de forma igualitária e digna as identidades formadas nesse contexto, assim como os saberes e patrimônios culturais dos diferentes grupos étnico-raciais do país.

Segundo Oliveira (2023),

A Lei por si só não vai garantir a inclusão da história e da cultura afro-brasileira na sua plenitude, pois será sempre balizada por uma realidade escolar determinada conforme se dão as relações sociais vivenciadas no interior da sociedade abrangente. Por vezes vai prevalecer, quando se pensa o papel dos docentes, uma atuação gerenciada e tutelada por uma sociabilidade comum, cuja visão de mundo está de acordo com uma perspectiva racializada das relações sociais, muito atrelada a um conjunto de valores e experiências que reproduzem uma relação de dominação. Esse *modus operandi* enquanto técnica e modelo vai mobilizar as ações e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem reproduzido por professores(as) no interior da escola (p. 179).

De fato, segundo afirma Silva (2018), é difícil colocar em prática as propostas trazidas pelas leis e diretrizes que valorize a história e cultura africana e as relações étnico raciais, pois, para isso, é necessário enfrentar as estruturas de desigualdade estabelecidas pelos colonizadores europeus e seus seguidores desde o século XVI até os dias atuais. É necessário, de acordo com a autora, resistir às tentativas de eliminar as diferenças, reduzindo-as a meros elementos exóticos. É crucial se opor à assimilação forçada de pensamentos, comportamentos e projetos exclusivamente de origem europeia. O diálogo entre culturas é o grande desafio da educação para as relações étnico-raciais. Neste sentido, Silva (2018) afirma que é fundamental questionar e criticar a visão eurocêntrica que desvaloriza o conhecimento africano e reivindicar o ensino e valorização da rica e vasta cultura africana e afro-brasileira nas práticas educacionais.

Segundo Climaco *et al.* (2018), apesar da longa tradição e riqueza dos saberes africanos, incluindo os valiosos conhecimentos dos antigos egípcios que serviram de base para a renomada Escola de Alexandria, no continente africano, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento do conhecimento

européu, é lamentável constatar que, ao longo da história, este conhecimento africano tenha sido suprimido e subjugado em face das dominações territoriais. Essa supressão ocorreu apesar de sua presença persistente na humanidade, muitas vezes transmitida oralmente como uma forma de resistência (Climaco *et al.*, 2018).

De acordo com Gonçalves e Silva (2019), mesmo apesar de haver uma quantidade considerável de livros didáticos que abordam temas relacionados à história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas, esses conteúdos ainda estão limitados à perspectiva eurocêntrica, que não reconhece o protagonismo do povo negro na construção do Brasil. Segundo as autoras, embora exista uma quantidade significativa de conteúdo disponível nos livros, isso não é suficiente para enfrentar os desafios da implementação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), pois, muitos educadores ainda carecem de capacitação adequada. Além disso, é necessário que os professores tenham disponibilidade e vontade de buscar materiais complementares para enriquecer o ensino em sala de aula.

Vale ainda ressaltar que,

Por não haver uma fiscalização da prática da lei nas Instituições de Ensino, não há nenhum tipo de exigência vinda das secretarias federais e estaduais no que se reporta à implementação da Lei 10.639/03, ficando a responsabilidade dos supervisores e docentes implementá-la ou não. Em muitos casos ficando os saberes afrodescendentes restritos somente ao dia da Consciência Negra que é comemorado no mês de novembro. Assim como o folclore, a diversidade étnico-racial aparece na escola hoje como espécie de atrações abordadas em semana específica. Estes temas não aparecem enquanto saberes e enquanto formas de explicação do real; estes temas devem ser inseridos na escola como formas de saber (Gonçalves; Silva, 2019, p. 224).

Segundo Silva (2018), é inquestionável que essa omissão não possa ser atribuída à falta de conhecimento, considerando a ampla divulgação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE/CP 1/2004, desde 2004, pelo Ministério da Educação (Brasil, 2004b). Além disso, há inúmeros cursos de formação de professores promovidos tanto pelo MEC quanto por secretarias de educação em níveis estadual e municipal. É difícil interpretar essa omissão como algo que não seja um reflexo de um projeto de sociedade que vai contra a busca pela igualdade racial.

Entretanto, Moreira (2008) afirma que:

O fato de a Lei no 10.639/03 [...] não ser obrigatória na Educação Superior indica uma ruptura do processo de implementação das diretrizes, uma vez que a formação de professores ficou alijada do processo. O fato assume caráter de denúncia da negação da referência histórica dos africanos na escola. Associa essa negação à ideologia do branqueamento presente na trajetória da educação brasileira (p. 28 e 29).

De acordo com Moreira (2008), é amplamente reconhecido que existe uma lacuna na formação inicial oferecida por muitas universidades, faculdades e cursos de formação continuada em relação à história da África e à cultura afro-brasileira. Isso resulta, em muitos casos, na negação do referencial histórico, social, econômico e cultural do povo africano na educação brasileira, bem como na falta de inclusão de conteúdos afro-brasileiros nos currículos escolares. Segundo a autora, embora haja relatos frequentes de discriminação racial nas escolas, quando ocorre um caso de acusação de racismo, muitas vezes há uma tendência em culpar as vítimas da opressão.

A frequente ausência da Lei nº 10.639/03 na formação de professores representa um risco de perpetuar bases epistemológicas e metodológicas insuficientes sobre esses temas. Isso impede a institucionalização dos conhecimentos e saberes fundamentais para ampliar e diversificar a epistemologia acadêmica e a formação inicial de professores, como as experiências quilombolas, as culturas populares do corpo e os movimentos de origem indígena e africana, suas representações e significados (Moreira, 2008).

Desta forma, para De Godoy (2017), é necessário promover uma discussão mais aprofundada sobre os currículos educacionais, especialmente nos cursos de formação de professores, a fim de incluir componentes curriculares e conteúdos relacionados às relações étnico-raciais. Esses ajustes são fundamentais, considerando a importância desses temas para os futuros educadores. Apesar da exigência de preparação dos professores para abordar a cultura afro-brasileira, ainda é evidente a escassa presença desse conteúdo nos currículos dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior.

De acordo com o estudo acima citado, é evidente que a formação inicial dos professores não está preparando-os de forma adequada para lidar com a temática das relações étnico-raciais. Além disso, não se observa uma estruturação efetiva de um repertório informativo que possa desafiar e questionar o mito da democracia racial que prevalece na sociedade. Isso resulta em professores que simplesmente reproduzem crenças e teorias estabelecidas, sem uma postura crítica.

Esse problema desvela, faz emergir e ainda sugere o desafio a ser enfrentado e a necessidade de ações políticas intersetoriais e/ou transversais, que sejam capazes de romper as fronteiras raciais e étnicas que vão sendo produzidas no interior dos currículos das Instituições de Ensino Superior e que, conseqüentemente, reforçam a invisibilidade e o estereótipo da Cultura Africana e Afro-Brasileira nas práticas pedagógicas da Educação Básica, o que repercute em todos os níveis educacionais (Godoy, 2017, p. 91).

Segundo Pereira *et al.* (2018), muitos professores resistem em aplicar a lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) porque interpretam que há uma falta de conexão entre suas disciplinas e a temática étnica, além de se sentirem despreparados ou não obrigados a fazê-lo. Segundo este estudo, os cursos de formação inicial, em muitos casos, não abordam adequadamente a questão étnica brasileira, levando os professores a enfrentarem problemas em sala de aula sem o devido preparo pedagógico, buscando soluções na prática cotidiana e no bom senso.

Para Oliveira (2023), essas dificuldades enfrentadas pelos professores ao lidar com temas relacionados à cultura afro-brasileira estão diretamente relacionadas à maneira como eles foram formados e adquiriram conhecimento. Isso, segundo o autor, reforça a ideia de que é necessário buscar uma formação que vá além do que foi tradicionalmente ensinado, abrindo espaço para diferentes abordagens teóricas. Em outras palavras, é fundamental promover uma "nova formação" que permita aos professores expandirem seus horizontes epistemológicos e adotarem perspectivas mais amplas e inclusivas.

No caso mais específico da disciplina educação física, Pereira *et al.* (2018) em pesquisa sobre a aplicação das leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008) nas aulas de educação física na rede municipal de Fortaleza/CE constatam que a maioria dos professores que participaram do estudo (69,1%) admitiram

desconhecer as leis 10.639 e 11.645. Esse dado é preocupante, considerando que a lei 10.639 foi publicada há mais de uma década.

Essa falta de conhecimento não se restringe a esse grupo de docentes, pois, outro estudo realizado por Pires e Souza (2015) com professores de educação física no município de Bagé (RS), revelou que pouquíssimos docentes conheciam essas leis, onde, os pesquisadores ficaram surpresos com o silêncio coletivo em relação ao tema. Inclusive, foi constatado por este estudo que no Plano Municipal de Educação do município de Bagé, nos itens “objetivos e metas”, subdividido em 20 itens, não consta nenhuma relação com o cumprimento da Lei nº10.639/2003 (Brasil, 2003) ou qualquer referência à cultura afro-brasileira e africana para os dez anos de abrangência do plano.

A pesquisa de Pereira *et al.* (2018) também revelou que a abordagem da temática étnico-racial destes professores de educação física pesquisados é predominantemente restrita a datas comemorativas e festivas, abrangendo 54,5% dos docentes que participaram do questionário. Apenas uma parcela reduzida (30,9%) trabalha a temática ao longo do ano, em conformidade com as leis 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008). Esse cenário é congruente com os achados de estudos prévios realizados por Oliveira (2012) no município de Santo André e Pires e Souza (2015) em Bagé.

Vale ainda ressaltar, que na pesquisa de Pereira *et al.* (2018) foi encontrada a ausência das temáticas indígena e afro-brasileira das aulas de 14,5% dos professores entrevistados, que foi justificada, segundo os docentes participantes da pesquisa, principalmente pela escassez de conhecimento sobre o assunto (58,8%) e pela carência de formação específica (41,2%). Na pesquisa de Pires e Silva (2015), a análise das discussões no grupo focal revelou que os professores demonstraram uma atitude de desconforto e perplexidade ao serem questionados sobre a cultura afro-brasileira e africana, comportamento que também foi constatado no estudo de Oliveira (2012). Segundo Pires e Silva (2015), os docentes manifestaram esse comportamento em duas perspectivas diferentes.

De um lado, professores que não tinham qualquer conhecimento da existência da lei, e de outro aqueles que consideram a capoeira como única referência de desenvolvimento da cultura afro-brasileira,

desconsiderando as questões sociais, históricas e culturais envolvidas no tema (Pires; Silva, 2015, p. 202).

Isso realça a importância de uma formação mais abrangente e efetiva, tanto inicial quanto continuada, para os professores de educação física, abordando de maneira apropriada as questões relativas ao ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Neste sentido, o objetivo deve ser capacitar os docentes não apenas para compreender a relevância das questões étnicas, mas também a lidar positivamente com elas e desenvolver estratégias pedagógicas que promovam uma educação inclusiva e consciente (Brasil, 2004a).

Desta forma, Oliveira (2023) aponta que é essencial se desenvolver alternativas pedagógicas que possam gerar novos arranjos educacionais e abordagens de ensino que articulem saberes locais como experiências de (re)conhecimento, promovendo o cumprimento da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e possibilitando ações concretas de enfrentamento do racismo estrutural. Nesse sentido, a lei deve ser percebida como um instrumento importante para humanizar a educação, transformando a escola em um espaço de contestação e resistência.

Pensar a história e cultura afro-brasileira e africana como ferramenta didático-pedagógica, segundo o estudo de Oliveira (2023), implica em desconstruir estigmas sobre a identidade negra e refletir sobre a formação social brasileira para além do paradigma identitário da miscigenação ancorado no mito da democracia racial. Isso requer uma reflexão histórico-antropológica sobre o conceito de "raça" e sua relação com a esfera política, além de analisar a etnogênese da população negra confrontando-a com matrizes jurídicas, ideológicas e culturais que consolidaram a crença na democracia racial como um ideal identitário a ser reforçado. Isso implica em romper com uma pedagogia colonizada e etnocêntrica.

Em conclusão, considerando os estudos citados nesta pesquisa, a implementação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira e da Educação para as relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004a) nas escolas tem se deparado com uma série de desafios e dificuldades. A resistência à sua aplicação está enraizada em estruturas sociais e educacionais que reproduzem desigualdades e promovem a invisibilidade da cultura e contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na construção do Brasil.

Essas dificuldades incluem a persistência do paradigma eurocêntrico no currículo escolar, a falta de formação adequada dos professores, a ausência de fiscalização efetiva das políticas públicas e a resistência cultural e ideológica.

Considerando que os desafios para implementação das leis e diretrizes curriculares são multifatoriais, para superá-los é necessário um esforço conjunto entre o Estado, as instituições educacionais, os professores, os alunos e a sociedade civil. São necessárias ações concretas, como a inclusão desta temática nos currículos de formação inicial de professores e programas de formação continuada, fiscalização e avaliação das práticas educacionais, além da promoção de espaços de diálogo e reflexão sobre as relações étnico-raciais nas escolas e na sociedade.

Diante desses desafios, é necessário repensar a estrutura educacional e buscar alternativas pedagógicas que valorizem e incorporem a história e cultura afro-brasileira de forma integral e transformadora. Isso implica em superar o eurocentrismo, desconstruir estereótipos, promover a reflexão crítica e estimular a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

Portanto, a implementação plena da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e das Diretrizes Curriculares (Brasil, 2004a) exige um compromisso real com a igualdade racial, a justiça social e a valorização da diversidade étnico-cultural do Brasil. Somente por meio de esforços contínuos e coletivos, aliados à conscientização, formação e engajamento de todos os atores envolvidos no processo educacional, será possível avançar em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva, antirracista e transformadora.

Considerando que os desafios da implementação das leis e diretrizes aqui abordadas estão intimamente ligados ao preconceito e à discriminação, faz-se necessário a construção de uma análise mais aprofundada sobre o racismo e suas manifestações no ambiente escolar. É fundamental compreender o conceito e as dimensões desse fenômeno social complexo. O racismo, em suas diversas formas, exerce um impacto significativo tanto no comportamento dos indivíduos quanto no ambiente das instituições educacionais.

2.3 O racismo em suas diversas manifestações e sua influência no comportamento e no ambiente escolar

O objetivo deste capítulo é analisar o racismo, suas diversas formas de se manifestar, sua influência no ambiente escolar e no comportamento das pessoas que atuam neste local. Contudo, antes de explorar as implicações específicas do racismo no contexto escolar, é fundamental estabelecer alguns conceitos importantes sobre este fenômeno.

“Racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos” (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1998, p. 12). Segundo Kilomba (2019), o racismo é construído a partir de três características interligadas. A primeira, de acordo com a autora, é a construção da diferença pela origem racial ou pertença religiosa. Neste contexto de diferença, a “branquitude” é colocada como ponto de referência a partir das relações de poder estabelecidas historicamente. Neste sentido, todos(as) aqueles(as) que não são brancos(as), se tornam diferentes por meio de um processo de discriminação.

Segundo Schucman (2022), essa “branquitude” se caracteriza nas sociedades que foram estruturadas pelo colonialismo como lugar de privilégios materiais e simbólicos” (p. 03).

Para a autora acima citada,

Outra consideração fundamental para se pensar a branquitude, é que esta identidade racial no Brasil, para além de criar uma divisão externa entre brancos, negros e indígenas, tem fronteiras e distinções internas que hierarquizam os brancos através de outros marcadores sociais, como classe social, gênero, origem, regionalidade e fenótipo (Schucman, 2022, p. 03).

Neste sentido, a segunda característica da construção do racismo descrita por Kilomba (2019) implica em afirmar justamente, conforme citado por Schucman (2022), que as diferenças raciais são construídas em valores hierárquicos. A percepção do indivíduo como "diferente" não se restringe apenas à sua identificação, mas também se manifesta através da imposição de estigmas, desonra e uma subordinação percebida.

Munanga (2003), analisando alguns estudos científicos no século XIX, afirma que a categorização da humanidade em hierarquias raciais deu origem a uma teoria pseudocientífica conhecida como raciologia, que ganhou proeminência no início do século XX. Segundo o autor, apesar de sua aparência científica, a raciologia na

verdade possuía um caráter mais ideológico do que científico, pois seu propósito principal era justificar e legitimar os sistemas de dominação racial ao invés de oferecer uma explicação científica da diversidade humana. Ao longo do tempo, os conceitos dessa doutrina "científica" começaram a se difundir para além dos círculos acadêmicos e intelectuais, permeando o tecido social das populações ocidentais dominantes.

Estes valores hierárquicos e estes conceitos de dominação, de acordo com Kilomba (2019), foram internalizados e aplicados uniformemente a todos os membros de um grupo específico, os quais são frequentemente rotulados como "problemáticos", "difíceis", "perigosos", "preguiçosos", "exóticos", "coloridos" e "incomuns" (Kilomba, 2019; p. 75, 76). Para a autora, esses dois processos simultâneos de diferenciação e atribuição de valores hierárquicos formam o preconceito.

Munanga (2003) complementa os conceitos trazidos por Kilomba (2019), afirmando que a ideologia racista do início do século XX categorizou os indivíduos da "raça branca" como superiores às raças "negra" e "amarela", baseando-se também em características físicas como cor da pele, formato do crânio (dolicocefalia), lábios, nariz e queixo. Essas características eram erroneamente associadas a atributos como beleza, inteligência, honestidade e inventividade, justificando assim a supremacia branca e a subjugação das outras raças, especialmente da negra, vista como menos inteligente, mais emocional, menos honesta e, conseqüentemente, destinada à escravização e outras formas de dominação.

A partir destes processos de diferenciação e hierarquia surge, de acordo com Kilomba (2019), a terceira característica da construção do racismo: o poder histórico, político, social e econômico. Para a autora, "[...] é a combinação do preconceito com o poder que formam o racismo" (p. 76).

Segundo a Kilomba (2019),

O racismo [...] inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc (p. 76).

Munanga (2003), considerando os aspectos de poder relacionados ao racismo, acrescenta apontando que o conceito contemporâneo de raça não possui fundamentos biológicos, mas é profundamente ideológico. E como ideologia, ele encobre um aspecto não explicitado: a dinâmica de poder e dominação subjacente. Para o autor, a definição e o entendimento de raça também são moldados pela estrutura geral da sociedade e pelas relações de poder que a permeiam.

A partir destas características interligadas da construção histórica, social e ideológica do racismo elencadas acima, Kilomba (2019) indica três formas de manifestação de racismo: a) o racismo estrutural; b) o racismo institucional; e c) o racismo cotidiano.

Segundo a autora, o racismo estrutural se refere à exclusão de pessoas negras da maioria das estruturas sociais e políticas. Neste sentido, as

Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestamente seus sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes (Kilomba, 2019, p. 77).

Sílvio de Almeida, em depoimento concedido à TV Boitempo em 13 de setembro de 2016, defende a concepção de que o racismo estrutural é uma forma de racionalidade que normaliza e molda as relações sociais e cotidianas. Para o Ministro, esta manifestação não se limita apenas a ações conscientes, mas permeia também aspectos inconscientes das vítimas. Um exemplo disso é quando o racismo se torna parte integrante da estrutura social e do funcionamento normal da vida diária (Almeida, 2016).

Neste depoimento, Sílvio de Almeida afirma que, ao falar de racismo estrutural, é necessário essencialmente abordar três dimensões interligadas: econômica, política e subjetividade. Essas dimensões se concentram no modo como o racismo está arraigado nas estruturas sociais. O ex-ministro cita exemplos dizendo que no âmbito econômico, o racismo pode ser observado nas disparidades salariais entre diferentes grupos étnicos. Na esfera política, ele se manifesta na ausência de políticas públicas afirmativas que perpetuam desigualdades históricas. Já na dimensão da subjetividade, o racismo estrutural influencia percepções e interações cotidianas, restringindo as oportunidades e constringendo os indivíduos de maneiras que são internalizadas como parte normal da vida (Almeida, 2016).

Essa perspectiva ampliada do racismo, segundo o depoimento do Ministro Sílvio de Almeida (Almeida, 2016), não apenas traz à tona suas manifestações além das interações individuais, mas também destaca como está profundamente enraizado nas estruturas que moldam nossa sociedade.

Contudo, é importante salientar, que o racismo não é somente um fenômeno estrutural. Outra forma de manifestação trazida pelos estudos de Kilomba (2019) se trata do racismo institucional. “O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas, tais como em sistemas e agendas educativas, mercado de trabalho, justiça criminal, etc.” (Kilomba, 2019, p. 77). Segundo a autora, o racismo institucional funciona de maneira a privilegiar nitidamente os indivíduos brancos em comparação aos demais grupos racializados.

Ribeiro e Costa (2018), complementando os conceitos acima, afirmam que o racismo institucional é definido como um conjunto de práticas e estruturas dentro das organizações que resultam na exclusão e na desigualdade de serviços e benefícios para as pessoas devido à sua cor, cultura ou origem étnica. Para as autoras, essas práticas diárias, muitas vezes naturalizadas, mantêm uma subordinação sistemática dos grupos racializados, afetando áreas cruciais como educação, saúde e segurança pública no Brasil. Essa análise é fundamental para compreender como as instituições reproduzem e perpetuam o racismo, impactando negativamente a população negra, que constitui uma parcela significativa da sociedade brasileira.

Por fim, tratando das diferentes manifestações do racismo, Kilomba (2019) cita o racismo do cotidiano. O racismo cotidiano é um fenômeno complexo que transcende manifestações explícitas, abrangendo vocabulário, discursos, gestos e ações que situam pessoas negras como "outras" em relação à branquitude dominante. Como destaca Kilomba (2019), esse processo não apenas diferencia o sujeito negro como um "outro" indesejado ou perigoso, mas também o transforma em um receptáculo para as projeções de medos e tabus da sociedade branca.

Toda vez que sou colocado como "outra" — seja a "outra" indesejada, a "outra" intrusa, a "outra" perigosa, a "outra" violenta, a "outra" passional, seja a "outra" suja, a "outra" excitada, a "outra" selvagem, a "outra" natural, a "outra" desejável ou a "outra" exótica —, estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me

tornar a personificação daquilo com o que o sujeito branco não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o "Outra/o" da branquitude, não o eu — e, portanto, a mim é negado o direito de existir como igual (Kilomba, 2019, p. 78).

Essas projeções podem variar de representações de agressividade a estereótipos sexualizados, refletindo uma necessidade de reprimir e reconfigurar aspectos da psique branca.

“No racismo cotidiano, a pessoa negra é usada como tela para projeções do que a sociedade branca tornou tabu. Tornamo-nos um depósito para medos e fantasias brancas do domínio da agressão ou da sexualidade” (Kilomba, 2019, p. 78).

O racismo do cotidiano perpetua a dinâmica de alteridade, reforçando estereótipos e marginalizando grupos raciais. Estas situações não só retificam hierarquias raciais, mas também inibem e constroem o direito das pessoas negras de estarem em locais e posições sociais, profissionais e políticas, perpetuando assim um ciclo de opressão e exclusão social.

Tratando do racismo no contexto escolar, Santana (2005), no documento organizado por Munanga intitulado “Superando o racismo na escola”, afirma que o fenômeno do racismo em suas diversas manifestações é uma realidade presente e impactante nas escolas brasileiras, expressando-se de maneira variada e pervasiva. Este fenômeno se evidencia não apenas nas interações pessoais entre estudantes, professores e direção escolar, mas também através de conteúdos, muitas vezes, discriminatórios presentes nos livros didáticos. Além disso, o racismo institucional se faz sentir por meio de políticas educacionais que frequentemente prejudicam estudantes negros.

Neste documento, o autor elenca algumas pesquisas que ilustram na prática a presença do racismo nas escolas. Dentre estas, destaca-se a pesquisa de Figueira (1990) que teve por objetivo evidenciar a presença do preconceito racial na escola, analisando sua correlação com outros dois elementos internos da instituição: o professor e o livro didático. Esta pesquisa permitiu verificar a existência de um processo contínuo que mantém o preconceito racial entre os alunos (Figueira, 1990).

A metodologia da pesquisa realizada por Figueira (1990) em escolas públicas do Rio de Janeiro incluiu entrevistas individuais onde os estudantes viam fotos de pessoas negras e brancas, considerando-os como colegas de sala de aula. Foram

solicitadas opiniões sobre quem gostariam como melhor amigo, mais simpático, mais feio, mais inteligente, entre outros atributos. Fotos de adultos brancos e negros também foram apresentadas para que os entrevistados se posicionassem sobre eles. As respostas foram categorizadas em qualidades socialmente positivas e negativas.

TABELA 1
QUALIDADES POSITIVAS
(PREFERÊNCIA POR BRANCOS)

Amigo	76,2%
Simpático	50%
Estudioso	75,3%
Inteligente	81,4%
Bonito	95%
Rico	94,6%

TABELA 2
QUALIDADES NEGATIVAS
(PREFERÊNCIA POR NEGROS)

Burro	82,1%
Feio	90,3%
Porco	84,4%
Grande ladrão	79,6%

TABELA 3
POSSIBILIDADE DE MOBILIDADE OCUPACIONAL

	Preferência por brancos	Preferência por negros
--	-------------------------	------------------------

Engenheiro	85,4%	14,5%
Médico	92,2%	7,8%
Faxineiro	15,5%	84,4%
Cozinheira	15,5%	84,5%

Fonte: Figueira (*apud* Santana, 2005, p. 53).

Esses resultados, segundo Santana (2005), revelaram que qualidades socialmente positivas são predominantemente atribuídas aos brancos, como amigável, estudioso, inteligente, bonito e rico, com índices superiores a 75%, exceto por "amigável", que foi 50%. Em contraste, as qualidades negativas foram amplamente atribuídas aos negros, como burro, feio, porco, grande ladrão e pequeno ladrão, indicando uma percepção generalizada de inferioridade dos negros em relação aos brancos.

Além disso, quanto às oportunidades de mobilidade ocupacional, os entrevistados mostraram pouca receptividade aos negros. Ao escolher quem ocuparia profissões com base em fotos apresentadas, as profissões de alto status foram consideradas mais apropriadas para os brancos, enquanto as de baixo status foram associadas aos negros (Santana, 2005). Estes resultados sublinham uma visão socialmente estereotipada que perpetua desigualdades raciais na sociedade.

Dados mais recentes, coletados através da pesquisa de Lima e Perilo (2024), realizada pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC), comissionada pelo Projeto SETA e pelo Instituto de Referência Negra Peregum, coloca o ambiente escolar no topo da lista de locais onde os brasileiros frequentemente relatam ter sofrido violência racial. A escola, segundo a pesquisa, é descrita como um microcosmo que replica os padrões sociais mais amplos, conforme exposto no estudo.

De acordo com essa pesquisa, intitulada: "Percepções Sobre o Racismo", concluída em julho de 2023 e publicada em janeiro de 2024, a cada 10 (dez) pessoas que afirmam ter vivenciado o racismo no Brasil, aproximadamente 3,8 mencionam ter sido vítimas de discriminação em escolas, faculdades ou universidades.

Foram entrevistadas 2 mil pessoas pelo IPEC, que indicaram diferentes ambientes onde experienciaram racismo: 38% mencionaram ter sofrido racismo na escola/faculdade/universidade; 29% relataram racismo no ambiente de trabalho; 28% vivenciaram racismo em espaços públicos como ruas, parques e praças; 18% enfrentaram racismo em estabelecimentos comerciais como supermercados, shoppings, lojas de rua, cinemas e restaurantes; 11% experienciaram racismo no ambiente familiar (Lima; Perilo, 2024).

Outros contextos onde o racismo foi observado incluem bancos (10%), comunidades locais (8%), transporte público (7%), espaços religiosos (5%) e agências de recrutamento (3%). Segundo as pesquisadoras, esses dados são lamentáveis, mas não surpreendentes, refletindo a reprodução de relações complexas que ocorrem tanto na escola quanto na sociedade em geral (Lima; Perilo, 2024).

Os organizadores da pesquisa enfatizam que esses resultados corroboram a percepção de que o Brasil é um país marcado pelo racismo. Conforme o levantamento, 81% da população concorda com essa afirmação, e 44% dos entrevistados consideram a raça, cor ou etnia como o principal fator gerador de desigualdades no país (Lima; Perilo, 2024).

Os dados destacam que os fenótipos, traços e características físicas continuam a ser os principais catalisadores de ações preconceituosas no Brasil. O racismo se manifesta de várias maneiras na sociedade, tanto de forma explícita quanto velada.

Para 66% das pessoas, o racismo é evidente na forma de violência verbal; para 42%, na forma de tratamento desigual; para 39%, na violência física; para 28%, na negação de oportunidades; para 23%, na intolerância religiosa; para 22%, na exclusão, isolamento e desprezo de grupos; para 15%, na pressão ou constrangimento para mudança de aparência; para 11%, na invisibilidade de determinados grupos; para 9%, em práticas que favorecem grupos específicos; para 8%, na disparidade de investimentos em diferentes territórios habitados por diferentes grupos; para 7%, na negação da história, contribuições e potencialidades de grupos específicos; e para 5%, em ações e políticas institucionais de entidades públicas e privadas (Lima; Perilo, 2024).

Após a análise sintética conceitual do racismo, das características básicas de sua construção histórica, social e ideológica, de suas diversas formas de manifestação e de sua presença nítida no contexto escolar conforme mostram os dados levantados, conclui-se que a escola é um espaço que reproduz o ambiente e o comportamento da sociedade como um todo. Tudo que acontece no ambiente escolar e a maneira como as pessoas se comportam neste local, acontece no resto da sociedade de uma forma muito reprodutora das relações complexas.

Portanto, a análise detalhada da influência do racismo no ambiente escolar revela não apenas a sua prevalência alarmante, mas também as profundas repercussões sociais e individuais. Os dados apresentados na última pesquisa citada, demonstram de maneira inequívoca que as escolas brasileiras não estão imunes às dinâmicas de discriminação racial, refletindo e perpetuando desigualdades estruturais presentes na sociedade mais ampla.

A escola, como um espaço social, não apenas reproduz, mas também, molda as percepções e comportamentos dos indivíduos. Neste sentido, é fundamental não apenas reconhecer, mas também abordar de maneira eficaz o racismo nas instituições educacionais como parte essencial de qualquer estratégia para promover uma sociedade com menos discriminação e preconceito.

2.4 Letramento no contexto da cultura africana e das relações étnico raciais

Considerando que um dos aspectos desta pesquisa consiste em verificar a influência do letramento em cultura africana na crença de autoeficácia de professores(as) para o ensino dos objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de educação física, faz-se necessário abordar alguns conceitos referentes à terminologia "letramento" neste contexto.

Segundo Felipe e Zappone (2019), o termo "letramento" começou a ser utilizado na década de 1980, derivado do inglês "literacy". O termo foi empregado na época para descrever um avanço epistemológico da alfabetização, focando na capacidade dos(as) estudantes de utilizar a escrita de maneira funcional para atender às exigências sociais. Segundo os autores, a definição do termo foi ampliada na década de 1990, e o conceito de "letramento" passou a ser entendido como o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, representando o estado de um indivíduo ou grupo social que se apropriou da escrita.

Ainda durante a década de 1990, o conceito de letramento passou por um aprofundamento teórico significativo. Kleiman (1995), em seu livro "*Os significados do letramento*", apresentou o termo como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita em contextos específicos para objetivos variados. A autora propôs que, em vez de se limitar a uma dicotomia entre alfabetizado e não-alfabetizado, o letramento deveria ser entendido como um conjunto de práticas que desenvolvem diferentes habilidades e formas de utilizar o conhecimento sobre a escrita. Essa definição enfatiza a complexidade e a diversidade das interações com a escrita em diversos contextos sociais.

De acordo com Felipe e Zappone (2019), no início do século XXI, o termo "letramento" passou a ser usado no plural, surgindo a expressão "letramentos", refletindo sua complexidade epistemológica. Neste período surge também a lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e as Diretrizes Curriculares Para as Relações Étnico Raciais (Brasil, 2004) o que influencia o aparecimento de conceitos de letramento relacionados à cultura afro-brasileira e às relações étnicas. Rojo (2009), então, expande o entendimento do "letramento" ao introduzir conceitos que dialogam diretamente com o "afroletramento". Em seu livro "*Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*", a autora apresenta uma abordagem teórica que engloba diversas práticas de letramento em diferentes contextos sociais, como família, trabalho e mídias. Rojo (2009), em seu estudo, sugere a combinação de três tipos de letramentos: multiletramentos, multissemióticos e críticos e protagonistas. Segundo a autora, o foco nos letramentos críticos e protagonistas é essencial para tratar textos e enunciados como materialidades de discursos carregados de valores e ideologias, e para promover uma educação linguística que conecte práticas locais com o contexto global. Para Rojo (2009), é crucial expandir o entendimento do "afroletramento", abrangendo a perspectiva do letramento como uma abordagem mais crítica e inclusiva.

Armandilha e Petraglia (2023) utilizam o termo "letramento racial" que, segundo os autores,

[...] pode se referir à capacidade de entender, compreender e analisar a realidade a partir da perspectiva da raça e da etnia. É também um processo de aprendizado e desenvolvimento que envolve a compreensão das dinâmicas raciais, históricas e culturais

que moldam a sociedade e as experiências de diferentes grupos raciais e étnicos (p.470).

O letramento racial, segundo Armandilha e Petraglia (2023), desempenha um papel fundamental na compreensão das dinâmicas raciais e no combate ao racismo. Para os autores, este tipo de letramento envolve o processo de aprendizado e o desenvolvimento de competências para entender e enfrentar questões relacionadas à raça e ao racismo. Em uma sociedade ainda marcada pela desigualdade racial e pela discriminação, como a brasileira, a literatura africana e afro-brasileira surge como uma ferramenta significativa para esse letramento, oferecendo perspectivas narrativas frequentemente negligenciadas ou marginalizadas pela cultura dominante.

Para Felipe e Zappone (2019) a reivindicação do movimento negro, a elaboração da lei 10.639/03 (Brasil, 2003), o aspecto demográfico atual brasileiro com uma população que se auto declara majoritariamente negra entre outros fatores, contribuem para o crescimento de estudos nesta área.

Tal conjuntura justifica a mobilização de pesquisadores, que desenvolveram uma abordagem teórica a fim de fornecer subsídios para a compreensão de dois conceitos: o “afrocentrismo” e o “afroletramento”. No Brasil, o “afrocentrismo” parece estar identificado como um ato de resistência epistemológica à implementação da lei 10.639, uma vez que havia o risco real de o seu conteúdo estar a serviço de um exotismo ou da folclorização do negro (e do indígena) nas propostas acríticas, eventualmente, desenvolvidas nas escolas; até porque havia, no início, uma carência de bons materiais didáticos, o que em parte foi resolvido com a disponibilização de material digitalizado e gratuito em sites oficiais (Felipe; Zappone, 2019, p. 16).

A educação se apresenta como uma das principais ferramentas para promover o letramento racial, uma vez que é por meio dela que se pode disseminar o conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, além de conscientizar sobre a importância da igualdade racial (Felipe; Zappone, 2019). Armandilha e Petraglia (2023) revelam que os letramentos podem ser utilizados para integrar e valorizar a diversidade cultural, ajustando as práticas de ensino nas escolas às necessidades contemporâneas e à realidade dos alunos. Conceitos como "afrocentricidade" e "afroletramento", segundo os autores, podem desempenhar um papel fundamental na melhoria da prática pedagógica dos professores e professoras.

Portanto, o conceito de "afroletramento" emerge como um componente essencial na formação de professores e na prática pedagógica cotidiana. Integrar o afroletramento e o letramento racial na formação docente não apenas enriquece o entendimento dos(as) educadores(as) sobre a complexidade das questões raciais, mas também fortalece a capacidade deles de abordar e valorizar a diversidade cultural no ambiente escolar.

O letramento racial, ao se concentrar na compreensão e enfrentamento das questões relacionadas à raça e ao racismo, e o afroletramento, ao enfatizar as perspectivas e narrativas afro-brasileiras e africanas, fornecem aos professores(as) as ferramentas necessárias para criar um ambiente de ensino mais inclusivo e representativo. Ao adotar essas abordagens, os(as) educadores(as) podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde a diversidade cultural é não apenas reconhecida, mas celebrada.

Na prática escolar, a aplicação desses conceitos possibilita a construção de currículos mais inclusivos e a promoção de um ambiente que valorize as experiências e a herança cultural dos(as) estudantes. Além disso, proporciona aos(as) professores(as) um entendimento mais profundo das dinâmicas raciais e das necessidades dos(as) alunos(as), permitindo-lhes implementar práticas pedagógicas que respeitem e integrem diferentes culturas e perspectivas. Assim, o afroletramento e o letramento racial se configuram como pilares fundamentais na formação de professores e no desenvolvimento de uma educação que visa a equidade e a inclusão.

Após compreender-se os conceitos de letramento no contexto da cultura africana e da prática escolar, surgem algumas perguntas importantes: E qual é esse letramento necessário em cultura africana, para o ensino dos objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de educação física? O que é preciso saber? O que se espera que os(as) educadores(as) saibam? Qual é o conhecimento mínimo necessário? A próxima seção deste estudo terá como objetivo discutir essas questões e definir, no âmbito desta pesquisa, os conhecimentos mínimos que os(as) docentes precisam ter para ensinar a cultura africana nas aulas de educação física.

2.5 Letramento e o ensino da cultura africana nas aulas de educação física: definição dos saberes essenciais

A definição dos conhecimentos essenciais para o ensino de qualquer área do conhecimento na educação escolar é um processo complexo, repleto de subjetividades, especialmente diante da diversidade das realidades nas escolas brasileiras. Esse processo se torna ainda mais desafiador quando lidamos com temas sensíveis, como a cultura africana, que estão imersos em preconceitos históricos e sociais profundamente arraigados.

Historicamente marginalizada e frequentemente abordada sob a ótica de estereótipos e preconceitos oriundos do eurocentrismo, a cultura africana ainda enfrenta desafios na sua inclusão nos espaços educacionais (Gomes, 2012; Gomes; Jesus, 2013; Silva, 2018; Climaco, 2018; Gonçalves; Silva; 2019). A perpetuação desses estigmas ao longo do tempo moldou uma visão distorcida e limitada sobre as contribuições e as riquezas desta cultura, impactando as práticas pedagógicas, incluindo as do componente curricular de educação física.

Nos últimos anos, documentos oficiais orientadores e legislações educacionais trouxeram avanços significativos ao direcionar o trabalho pedagógico sobre a cultura africana, especialmente a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. No entanto, para que esse ensino seja efetivo, é imprescindível que os(as) professores(as) possuam determinados conhecimentos básicos sobre a cultura africana, suas manifestações e os contextos que permeiam suas práticas.

Diante da expressiva importância destes documentos orientadores e legislações educacionais, este estudo optou por fundamentar-se nesse arcabouço normativo para delimitar os saberes essenciais ao ensino da cultura africana nas aulas de educação física, reconhecendo a relevância desses instrumentos legais e pedagógicos na construção de práticas educativas mais significativas. Nesse contexto, entende-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997), a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004b) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) configuram-se como pilares importantes na formação dos saberes necessários à implementação de práticas pedagógicas que promovam a valorização da cultura africana e afro-brasileira, além de contribuir para a formação integral dos(as) estudantes. Embora existam lacunas e limitações nestes

documentos oficiais e legislações que serão tratadas adiante, eles oferecem diretrizes e orientações explícitas sobre como integrar o tema no currículo escolar.

Com o advento e a ampla disseminação de diversas correntes pedagógicas no campo da educação física escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) estabeleceram a cultura corporal de movimento como o principal objeto de estudo dessa área do conhecimento. De acordo com o documento, cabe à disciplina de educação física assegurar que os estudantes tenham acesso a uma multiplicidade de manifestações da cultura corporal, promovendo o desenvolvimento de um estilo pessoal nas práticas dessas atividades e proporcionando, ainda, os subsídios necessários para que os(as) alunos(as) possam apreciá-las de forma crítica e reflexiva.

Nos objetivos gerais da educação física, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) não fazem uma menção explícita à cultura africana no contexto da disciplina. Contudo, o documento emprega o conceito de pluralidade cultural ao abordar a diversidade presente nas manifestações da cultura corporal, reconhecendo a riqueza e a complexidade das práticas corporais em um âmbito mais amplo.

Ao examinar os blocos de conteúdos definidos pelos PCNs (Brasil, 1997), observa-se que, embora não haja uma referência direta ao termo "cultura africana", é possível identificar a presença de práticas corporais de matriz africana em alguns dos exemplos oferecidos. No bloco referente a "esportes, jogos, lutas e ginásticas", por exemplo, destaca-se a menção à capoeira, enquanto no bloco de "atividades rítmicas e expressivas" estão presentes manifestações culturais de matrizes africanas, como o maracatu, o afoxé, o olodum e a timbalada. No entanto, no conteúdo relacionado aos jogos, não há qualquer alusão explícita a jogos e brincadeiras de origem africana, o que evidencia uma lacuna na abordagem dessa temática neste documento oficial.

Já a BNCC (Brasil, 2017), define como objetos de conhecimento relacionados às práticas corporais originárias da África as danças, as lutas e os jogos e brincadeiras de matriz africana no componente curricular de educação física, integrando-os às suas respectivas unidades temáticas presentes neste documento. Essa menção direta dos objetos de conhecimento de matriz africana abordada na BNCC (Brasil, 2017) para a disciplina de educação física, pode ser considerada

como um pequeno avanço para o reconhecimento e a valorização desta cultura nos currículos escolares e na prática dos professores, favorecendo a abordagem destes conteúdos de forma contextualizada e significativa.

É importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) não contempla explicitamente os objetos de conhecimento de matriz africana na Educação Infantil, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Esse aspecto pode ser interpretado como uma lacuna ou limitação do documento, uma vez que esses conteúdos estão restritos a uma única etapa de ensino: os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, recai sobre os professores e as instituições de ensino a responsabilidade de desenvolver ações que garantam o atendimento à Lei 10.639/03 e às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004a) nos demais níveis de ensino, promovendo a inclusão e valorização da cultura africana de forma ampla e integrada.

Contudo, independente das lacunas e limitações destes documentos oficiais, é importante que o(a) professor(a) de educação física possua uma compreensão mais sólida sobre essas manifestações das culturas corporais de matrizes africanas e suas implicações no contexto sociocultural brasileiro. Isso envolve, além do conhecimento teórico e histórico, o desenvolvimento de uma prática pedagógica que valorize essas manifestações dentro de um espaço de respeito e diálogo intercultural, onde a diversidade não é apenas reconhecida, mas celebrada.

Neste sentido, além dos saberes relativos aos objetos de conhecimentos definidos pela BNCC (Brasil, 2017), é importante, também, que os(as) docentes saibam abordá-los nas aulas de educação física a partir das diversas dimensões do conhecimento, conforme definidas inicialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997): conceitual, procedimental e atitudinal. O ensino a partir dessas dimensões estimula a promoção de um aprendizado mais integral e plural, possibilitando que os(as) alunos(as) não apenas adquiram o conhecimento teórico, mas também desenvolvam competências práticas e atitudes voltadas para o respeito e a valorização da diversidade cultural.

A dimensão conceitual refere-se ao “saber sobre”, ou seja, ao desenvolvimento de conhecimentos que permitam ao estudante compreender os conceitos, os fundamentos e o histórico das manifestações culturais africanas. Para o(a) professor(a), isso significa não só transmitir informações sobre o corpo, o

movimento, as danças, as lutas e os jogos africanos, mas também possibilitar que os(as) alunos(as) interpretem esses conteúdos de maneira crítica e contextualizada, refletindo sobre o papel da cultura africana na sociedade (Brasil, 1997).

A dimensão procedimental, por sua vez, refere-se ao “saber fazer” e está ligada ao desenvolvimento das habilidades práticas necessárias para que os(as) alunos(as) possam executar os movimentos, as técnicas e as estratégias com consciência e domínio. No contexto da educação física, isso se traduz na vivência de práticas corporais como a dança, as lutas e os jogos e brincadeiras de matriz africana, com ênfase na apropriação desses saberes para além do contexto escolar (Brasil, 1997).

Já a dimensão atitudinal está relacionada ao “saber ser e conviver”, focando no desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos que promovam o respeito, a cooperação e a valorização da diversidade. Na educação física, isso envolve o desenvolvimento de posturas éticas, como o respeito às diferenças culturais, a solidariedade e a empatia, aspectos essenciais para a construção de uma sociedade mais igualitária e menos discriminatória. O(a) professor(a) de educação física deve, portanto, ser capaz de trabalhar com as manifestações da cultura corporal de matrizes africanas não apenas do ponto de vista técnico mas, também, como ferramentas para promover uma reflexão crítica sobre questões de racismo, discriminação e preconceito, buscando sempre a construção de valores que favoreçam a convivência harmoniosa entre as diferentes etnias e culturas (Brasil, 1997).

É importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) ampliou as dimensões do conhecimento propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), abordando oito dimensões para o componente curricular de Educação Física: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. No entanto, visando facilitar a compreensão dos(as) professores(as) participantes da pesquisa e possibilitar a mensuração da percepção pessoal de letramento, este estudo optou por reestruturar essas dimensões em três categorias, agrupando-as da seguinte maneira: a) dimensão conceitual (reflexão sobre a ação, análise e compreensão); b) dimensão procedimental (experimentação, uso e apropriação e

fruição); e c) dimensão atitudinal (construção de valores e protagonismo comunitário).

A integração dessas dimensões do conhecimento é fundamental para uma formação mais abrangente do ensino da cultura africana na Educação Física. Um ensino fragmentado, que trate essas dimensões de forma isolada, comprometeria o desenvolvimento integral dos(as) estudantes, resultando em uma aprendizagem superficial e limitada. Ao abordar essas dimensões de maneira integrada, o(a) professor(a) não só compartilha conhecimentos técnicos e culturais, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos, éticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Além dos conteúdos relacionados à cultura africana e às diversas dimensões do conhecimento que devem ser trabalhadas de forma integrada, é importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004b) trazem orientações significativas sobre como abordar a cultura africana e a educação das relações étnico-raciais nas escolas. Com o objetivo de fomentar uma reflexão pedagógica sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar, essas Diretrizes (Brasil, 2004b) buscam a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio de ações concretas no contexto escolar contra o preconceito, a discriminação e o racismo. As orientações presentes nesse documento devem ser incorporadas como saberes essenciais para o ensino da cultura africana e afro-brasileira. Assim, é fundamental que os(as) professores(as) possuam os conhecimentos mínimos necessários para trabalhar a promoção da igualdade racial, o combate ao racismo e à discriminação nas aulas de Educação Física.

Por fim, é imprescindível destacar que a Lei nº 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana no ensino básico de forma transversal e contextualizada, com o objetivo de combater estereótipos e evitar simplificações frequentemente carregadas de preconceitos. No entanto, é relevante considerar a ausência de uma exigência semelhante para os cursos de nível superior, especialmente nas licenciaturas. Essa lacuna na legislação pode resultar em uma formação limitada dos docentes, que podem, ao final do curso, não possuir os conhecimentos necessários para abordar adequadamente as temáticas previstas pela Lei. Apesar dessa limitação, a legislação em questão viabiliza ao

professor(a) a possibilidade de desempenhar um papel crucial na integração dessas questões em seu currículo, promovendo um aprendizado mais enriquecedor, significativo e transformador para os estudantes.

Contudo, diante das lacunas deixadas pela Lei 10.639/03 e da presença reduzida dos conteúdos propostos por ela na formação inicial de professores(as), torna-se primordial a criação de programas de formação continuada que forneçam os conhecimentos essenciais para o ensino da cultura africana nas aulas de educação física. Essa formação deve oferecer os subsídios necessários para que os(as) docentes se sintam confiantes e preparados para abordar de forma adequada e significativa essa temática de grande relevância no contexto escolar.

Estes saberes essenciais para o ensino da cultura africana nas aulas de educação física devem ser amplos e bem estruturados. O(a) professor(a) precisa ter um domínio mais aprofundado sobre as manifestações da cultura corporal de matrizes africanas e afro-brasileiras, compreender as diretrizes educacionais para as relações étnico-raciais e a legislação que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas e, mais importante ainda, adotar uma postura ética que valorize a diversidade cultural e o combate ao preconceito.

Com base nos fundamentos dos documentos oficiais e legislações apresentados nesta seção, os seguintes itens são definidos como conhecimentos essenciais necessários para o ensino da cultura africana, os quais serão analisados em relação à percepção pessoal de letramento dos(as) professores(as) participantes da pesquisa: a) jogos e brincadeiras de matriz africana na dimensão conceitual, procedimental e atitudinal; b) lutas de matriz africana na dimensão conceitual, procedimental e atitudinal; c) a) danças de matriz africana na dimensão conceitual, procedimental e atitudinal; d) história da África e cultura afro-brasileira; d) promoção da igualdade racial, combate ao racismo, a discriminação e ao preconceito.

Nos capítulos seguintes, serão abordados os conceitos sobre a Teoria Social Cognitiva, com ênfase na agência humana e na crença de autoeficácia, para entender como o ambiente escolar e o letramento em cultura africana influenciam a confiança dos(as) professores(as) em sua capacidade de ensinar sobre essas temáticas nas aulas de educação física.

2.6 A perspectiva agêntica da Teoria Social Cognitiva e a atividade docente

Este capítulo abordará conceitos referentes à agência humana, ponto central da Teoria Social Cognitiva (TSC), relacionando-a com a atividade docente. O objetivo é estabelecer uma conexão entre os conceitos da TSC e a problemática da pesquisa que se refere às influências do ambiente e do letramento na crença de autoeficácia dos(as) professores(as) para o ensino dos objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de educação física. Entretanto, vale destacar que estes conceitos serão correlacionados mais especificamente à atividade docente para o ensino destes objetos de conhecimento no contexto da educação física escolar na análise dos dados e na discussão desta pesquisa. Portanto, essa conexão inicial se restringe à relação entre a perspectiva da agência humana na atividade docente no contexto geral.

A Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) representou um marco importante no contexto educacional brasileiro ao tornar obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino básico. Esta legislação visou não apenas corrigir distorções históricas, mas também promover a valorização da diversidade cultural e o combate ao racismo estrutural. No entanto, a implementação efetiva dessa lei enfrenta, como visto, diversos desafios no cotidiano escolar. Contudo, a perspectiva da agência humana proposta por Bandura (1986, 1977, 2001), pode oferecer percepções importantes sobre a função dos(as) professores(as) nesse processo, considerando que estes possuem papel importante na desconstrução de estereótipos e preconceitos sociais acerca da cultura africana e afro-brasileira a ser trabalhada na escola.

Nesse contexto, a teoria da agência humana de Bandura (1986, 2001) pode ser aplicada para compreender como os(as) profissionais da educação podem exercer influência na implementação do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

A agência humana refere-se à capacidade de agir de forma intencional e autônoma, mesmo diante de condições adversas. Neste sentido, os professores, enquanto agentes ativos, possuem a capacidade de influenciar o ambiente escolar e promover mudanças significativas (Bandura, 1986; 1977; 2001).

Segundo Bandura (2001), a TSC adota a perspectiva da agência para o autodesenvolvimento, a adaptação e a mudança. Ser agente, segundo o autor, implica em ter influência consciente sobre o próprio funcionamento e as situações da

vida. De acordo com essa abordagem, os indivíduos são responsáveis por sua própria organização, agem de forma proativa, se auto regulam e se auto avaliam, desempenhando um papel ativo na construção das circunstâncias que os rodeiam, ao invés de serem simples produtos das condições do ambiente. Para Bandura (1997), “[...] a força para originar ações para determinados propósitos é a característica chave da agência pessoal” (p. 3).

Os indivíduos, de acordo com Bandura (1986, 1997, 2001), apesar de também serem influenciados pelo ambiente, não são meros receptores passivos ou observadores das influências ambientais que moldam seus comportamentos internos. Pelo contrário, as pessoas possuem um papel ativo como agentes das suas próprias experiências. Isso significa que as pessoas não são simplesmente controladas por fatores externos, mas possuem a capacidade de influenciar ativamente suas próprias experiências e interagir com o ambiente ao seu redor. Esta perspectiva da agência rompe com o conceito de que somos meros frutos do ambiente onde vivemos.

Ser um agente significa fazer as coisas acontecerem de maneira intencional, por meio dos próprios atos. A agência incorpora as características, sistemas de crenças, capacidades de autorregulação e estruturas, além de funções pelas quais o indivíduo exerce influência pessoal, em vez de consistir em uma entidade discreta que ocupa um determinado lugar (Bandura *et al.*, 2008, p. 69).

De acordo com Bandura *et al.* (2008), “[...] as pessoas podem, de forma intencional, conceber eventos singulares e novos, além de diferentes cursos de ação, decidindo qual deles executar” (p.72).

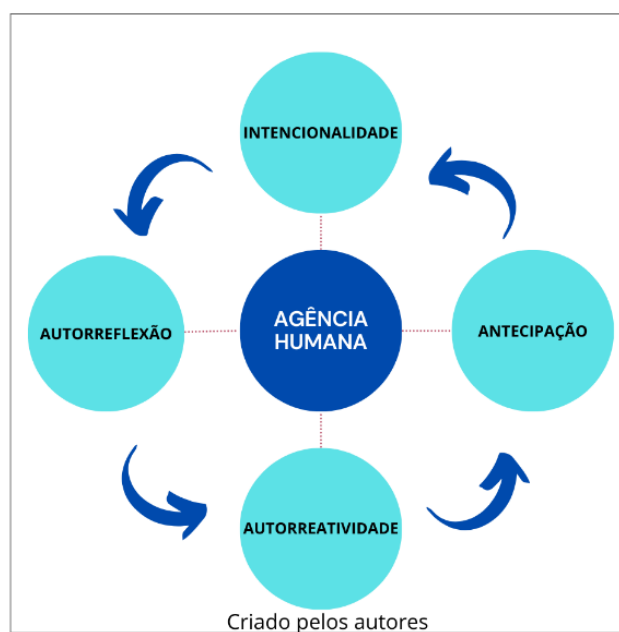
Embora a TSC aborde três modos diferentes de agência humana, a pessoal, a delegada e a coletiva, esta pesquisa se limita em abordar a agência pessoal considerando que a análise da crença de autoeficácia docente estará restrita também à eficácia individual e não coletiva.

Considerando estes conceitos iniciais da agência humana, é possível inferir que na atividade docente, os(as) professores(as) não são apenas influenciados pelo ambiente que os cercam, ou seja, não são meros produtos das condições que lhes são postas. Levando em conta a perspectiva agêntica, estes profissionais podem exercer influência no meio onde lecionam de maneira intencional, podendo agir

proativamente, auto regulando seus comportamentos e se auto avaliando constantemente. Esses(as) docentes, portanto, possuem a capacidade de desempenhar um papel ativo na construção das circunstâncias que acontecem ao seu redor.

De acordo com Bandura (2001), a agência humana possui algumas características básicas que, conforme a Figura 1 demonstra, estão inter-relacionadas, sendo elas: intencionalidade, antecipação, autorreatividade, e autorreflexão.

Figura 1: Características Básicas da Agência Humana.



Fonte: Bandura, 2008, p.73.

A intencionalidade acontece quando as pessoas formulam intenções que englobam planos e estratégias de ação para alcançá-las (Bandura, 2001). “A intenção é uma representação de um curso de ação futuro a ser seguido. Ela não é uma simples expectativa ou previsão de ações futuras, mas um compromisso proativo com a sua realização” (Bandura *et al.*, 2008, p.74).

As intenções e as ações representam distintos componentes de uma relação funcional, caracterizados por uma separação temporal. É crucial, conseqüentemente, discutir as intenções embasadas em fatores motivacionais

internos, os quais influenciam a possibilidade de ocorrerem certas ações em um futuro determinado (Bandura, 2001; Bandura *et al.*, 2008).

Vale ainda ressaltar que

[...] a maior parte das atividades humanas envolve outros agentes participantes. Essas atividades conjuntas exigem o comprometimento com uma intenção compartilhada e a coordenação de planos de ação interdependentes. O desafio em atividades cooperativas é fundir os diversos interesses pessoais a serviço de objetivos e intenções comuns, que são perseguidos coletivamente (Bandura *et al.*, 2008, p. 75).

A dimensão temporal por meio da antecipação, outra característica da agência humana, de acordo com Bandura (2001), vai além de simplesmente fazer planos para o futuro. Os indivíduos estabelecem metas para si mesmos e preveem os desfechos prováveis de suas ações futuras para orientar e motivar seus esforços com antecedência. Uma vez que são representações cognitivas do presente, as visões futuras servem como direcionadores e motivadores atuais do comportamento. Para Bandura *et al.* (2008), “[...] pelo exercício do pensamento antecipatório, as pessoas se motivam e guiam suas ações em antecipação aos eventos futuros” (p. 75).

Embora estes eventos futuros não possam ser diretamente responsáveis pela motivação e ações presentes, uma vez que ainda não existem, eles são representados mentalmente no presente. Assim, os eventos futuros previsíveis são transformados em impulsionadores e controladores do comportamento atual. Nesse tipo de orientação antecipatória, o comportamento é impulsionado e guiado por metas planejadas e resultados esperados, ao invés de ser influenciado por um estado futuro que ainda não se concretizou (Bandura, 2001; Bandura *et al.*, 2008).

Ao regularem o seu comportamento por suas expectativas de resultado, as pessoas adotam cursos de ação que provavelmente produzam resultados positivos e geralmente descartam aqueles que levariam a resultados prejudiciais ou punitivos (Bandura *et al.*, 2008; p. 75).

No entanto, segundo o autor, o comportamento humano não é exclusivamente influenciado por incentivos materiais ou sociais previstos, como implicaria uma visão funcionalista simplista. Se fosse o caso, as pessoas seriam

extremamente volúveis, agindo de acordo com as influências externas a todo momento. Na realidade, de acordo com o estudo acima, as pessoas tendem a demonstrar um considerável auto direcionamento diante de diversas influências. Após estabelecer padrões pessoais, os indivíduos regulam seu comportamento por meio de autoavaliações, as quais podem aumentar ou diminuir a influência de resultados externos.

Os agentes, segundo Bandura (2001) e Bandura *et al.* (2008), não se limitam a serem planejadores e prognosticadores. Ou seja,

[...] a agência não envolve apenas a capacidade deliberada de fazer escolhas e planos de ação, mas a capacidade de dar forma a cursos de ação adequados e de motivar e regular a sua execução. Esse auto direcionamento multifacetado atua por meio de processos de autorregulação que conectam o pensamento à ação (Bandura *et al.*, 2008, p. 76).

Neste sentido, outra característica da agência humana é a autorreatividade. Através desta dimensão agêntica, os indivíduos são capazes de estabelecer padrões pessoais, monitorando e controlando suas ações através de influências autorreativas.

Segundo Bandura (2001) e Bandura *et al.* (2008), na dimensão da autorreatividade da agência, os objetivos baseados em valores e identidade pessoal, conferem maior significado e propósito às atividades, direcionando de forma mais significativa os esforços das pessoas. Ou seja, as metas que envolvem pessoalmente os indivíduos são poderosos motivadores da ação. Desta forma, as pessoas, de acordo com o estudo acima, tendem a se autorregular para realizar atividades que lhes proporcionam satisfação e autoestima, evitando ações que resultem em autocrítica.

Considerando os atributos da autorreatividade descritos por Bandura (2001) e Bandura *et al.* (2008), também é possível perceber que as características das metas estabelecidas influenciam no comportamento dos indivíduos. Para o autor, a eficácia dos objetivos depende de sua especificidade, desafio e proximidade temporal. Objetivos específicos, desafiadores e de curto prazo, tendem a ser mais motivadores do que os gerais, com baixo grau de dificuldade e de longo prazo. Segundo o

estudo, o progresso em direção aos objetivos pode ser melhor alcançado por meio de sistemas hierárquicos de metas.

Outro aspecto importante da autorreatividade está relacionado à agência moral que, segundo Bandura (2001) e Bandura *et al.* (2008), vai além do simples raciocínio moral, envolvendo a conexão entre conhecimento, raciocínio e conduta moral. Destaca-se que a autorregulação é essencial para traduzir o raciocínio moral em ações, com base em padrões pessoais e circunstâncias situacionais.

De acordo com o estudo acima, os padrões morais são desenvolvidos ao longo do tempo e são relativamente estáveis, influenciando a conduta através de sanções positivas e negativas. As auto sanções, avaliadas antecipadamente, desempenham um papel fundamental na manutenção da conduta de acordo com os padrões pessoais. Inclusive, segundo Bandura *et al.* (2008), indivíduos com forte ética comum priorizam o bem-estar dos outros sobre seus próprios interesses, e podem resistir a pressões situacionais para agir de fora dos padrões éticos e morais, mesmo enfrentando tratamentos severos.

O exercício da agência moral tem dois aspectos – um inibitório e um proativo. A forma inibitória se manifesta na capacidade de não agir de forma desumana. A forma proativa de moralidade se expressa na capacidade de agir de forma humana (Bandura, 1999 *apud* Bandura *et al.*, 2008, p. 77).

Os padrões morais, segundo Bandura (1999), não são reguladores fixos da conduta, pois, os mecanismos de autorregulação, algumas vezes, podem ser ativados ou desativados conforme o pré-julgamento pessoal das situações. De acordo com o autor, diversas estratégias psicossociais podem desligar as reações morais da conduta humana, incluindo a reinterpretação cognitiva da própria conduta e a redução do senso de responsabilidade pessoal. Essas estratégias podem enfraquecer ou desconectar as autossanções morais, levando a uma diminuição da culpa e a comportamentos menos pró-sociais. Este desengajamento moral seletivo pode levar até mesmo pessoas consideradas moralmente corretas a cometer transgressões e atos desumanos em outras áreas de suas vidas.

A quarta característica da agência humana descrita por Bandura (2001) e Bandura *et al.* (2008) é a autorreflexão. As pessoas são auto investigadoras de seu próprio funcionamento. Ou seja, “[...] a capacidade metacognitiva de refletir sobre si

mesmo e sobre a adequação dos próprios pensamentos e ações é mais uma característica humana fundamental da agência.” (Bandura *et al.*, 2008, p. 76).

Por meio da autoconsciência funcional, os indivíduos refletem sobre sua eficácia pessoal, a coerência de seus pensamentos e ações, e o significado de seus objetivos, realizando ajustes quando necessário. O pensamento prospectivo e a autorregulação fazem parte dessa estrutura causal.

As pessoas, segundo Bandura (2001) e Bandura *et al.* (2008), avaliam a adequação de seus pensamentos e ações considerando os resultados obtidos, as consequências das ações de outras pessoas e as deduções a partir do conhecimento estabelecido. Trata-se de uma reflexão sobre como os pensamentos e ações se alinham com o que acontece ao redor e com as expectativas das outras pessoas.

Cabe destacar que, segundo Bandura *et al.* (2008),

As crenças de eficácia são a base da agência humana. A menos que as pessoas acreditem que podem produzir os resultados que desejam e prevenir os resultados prejudiciais por meio de seus atos, elas terão pouco incentivo para agir ou perseverar frente a dificuldades. Independentemente de outros fatores que possam operar como guias e motivadores, elas se baseiam na crença básica de que é preciso ter poder para produzir efeitos por meio das próprias ações. (p. 78).

Contudo, após a análise das características da agência humana, ponto central na teoria social cognitiva, é possível identificar vários pontos essenciais que estão conectados e podem ser correlacionados à atividade docente.

A intencionalidade da agência, por exemplo, acontece quando os educadores(as) formam suas intenções educativas que englobam planos e estratégias de ação para alcançar os objetivos pedagógicos estabelecidos. Considerando que a atividade docente também envolve outros agentes, os professores compartilham suas intenções educacionais com os(as) alunos(as), a equipe gestora, demais professores(as) da unidade escolar, comunidade local; o que orienta as atividades de ensino e aprendizagem em direção a um propósito comum. Isso envolve a coordenação de planos de ensino e intenções que, de certa maneira, precisam estar alinhadas. Neste sentido, os(as) professores(as) enfrentam o desafio

de conciliar suas intenções com as projeções dos demais agentes participantes do processo educativo.

Na dimensão temporal da agência por meio da antecipação, os(as) professores(as) estabelecem metas de aprendizagem para os(as) estudantes, prevendo os desfechos prováveis das atividades educativas que, segundo os conceitos desta característica da agência, orientam e motivam seus esforços com antecedência para alcançar os objetivos pretendidos. Esta dimensão, conforme defendido por Bandura (2001) e Bandura *et al.* (2008), vai além do(a) professor(a) simplesmente fazer planos para o futuro. As visões prospectivas do sucesso na aprendizagem dos(as) estudantes, representadas cognitivamente no presente, servem como direcionadores e motivadores atuais do comportamento docente.

Considerando mais uma das características da agência, é possível afirmar que os(as) educadores(as) também possuem a capacidade de serem autorreguladores de suas ações, estabelecendo padrões pedagógicos pessoais, monitorando e controlando suas práticas por meio das influências autorreativas que ocorrem no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os(as) docentes adotam estratégias que buscam promover a aprendizagem dos(as) alunos(as) e lhe tragam satisfação profissional e pessoal, evitando abordagens que possam gerar uma autocrítica de sua prática.

Considerando esta característica da autorreatividade, vale ressaltar que os objetivos educacionais ligados aos valores e à identidade pessoal do(a) professor(a) terão maior significado para ele e, conseqüentemente, haverá uma maior motivação para direcionar esforços para alcançar essas metas.

Os aspectos da agência moral docente também influenciam em sua conduta profissional considerando seus padrões pessoais por meio de auto sanções positivas e negativas. Professores com alto senso ético tendem a priorizar o bem comum e agem de forma a obedecer seus princípios, mesmo que isso possa gerar reações que o afetem negativamente de alguma forma.

Dando continuidade às relações entre as características da agência humana e a atividade docente, pode-se inferir que os(as) professores(as) são, também, autorreflexivos(as) de sua própria prática. Ou seja, por meio da reflexão crítica sobre sua eficácia pedagógica, a coerência de suas abordagens de ensino e o significado de seus objetivos educacionais, os educadores possuem a capacidade de realizar

ajustes e refinamentos em sua atuação profissional alterando seu comportamento. O pensamento prospectivo das metas a serem alcançadas e a autorregulação pedagógica, fazem parte dessa estrutura causal, à medida que os professores buscam entender os processos de ensino para identificar possíveis lacunas na didática utilizada e dificuldades dos estudantes na aprendizagem, podendo estabelecer novas rotas e estratégias de ação.

Por fim, ainda considerando a característica da autorreflexão agêntica, no contexto da atividade docente, as crenças de eficácia são fundamentais para orientar o comportamento e a atitude dos(as) professores(as). Se os(as) docentes acreditam em sua capacidade de impactar positivamente o aprendizado dos alunos e de superar desafios na sala de aula, estarão mais motivados a se engajar em práticas educacionais eficazes e a persistir diante de dificuldades.

Portanto, através da agência humana, o(a) professor(a) possui um potencial transformador no contexto do ambiente escolar. Acreditar na própria capacidade de influenciar positivamente o aprendizado dos(as) estudantes e de superar desafios na sala de aula é fundamental para motivar os(as) docentes a adotarem práticas educacionais eficazes e a perseverar diante de obstáculos. Ao reconhecer os aspectos da agência humana, é possível inferir que os professores podem ser capazes de criar um ambiente de aprendizado estimulante, promover o sucesso na aprendizagem dos alunos e contribuir para o desenvolvimento integral de cada indivíduo. Assim, assentir e cultivar o potencial da agência humana na prática docente é essencial para alcançar resultados significativos na educação.

Entretanto, apesar de todo potencial da agência humana na vida das pessoas e na atividade docente, vale salientar que os indivíduos, segundo Bandura *et al.* (2008), são profundamente influenciados pelos sistemas sociais em que estão inseridos. Neste sentido, a capacidade de agir individualmente ocorre dentro de um contexto social mais amplo, onde as pessoas participam ativamente na criação e manutenção de sistemas sociais que organizam, orientam e regulam as atividades humanas. Ao mesmo tempo, as práticas desses sistemas sociais também impõem limitações e oferecem recursos e estruturas de oportunidade para o desenvolvimento e funcionamento pessoal. Os conceitos mais aprofundados sobre as influências do ambiente no comportamento das pessoas e na atividade docente serão tratados no capítulo seguinte.

2.7 A reciprocidade triádica, os ambientes operativos e o trabalho do(o) professor(a)

A teoria da reciprocidade triádica encontrada nos estudos de Bandura (1997) oferece entendimentos valiosos para se compreender as interações complexas entre a legislação, os desafios do professor e o ambiente escolar. Ao reconhecer sua capacidade de influenciar o ambiente e adotar estratégias proativas, os professores podem contribuir para uma implementação mais eficaz do ensino da cultura africana na escola.

No cenário de implementação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) no ambiente escolar podem ser melhor compreendidos a partir da reciprocidade triádica. Os obstáculos encontrados no contexto da escola influenciam o comportamento dos(as) professores(as), dificultando sua capacidade de promover um ensino eficaz da cultura africana, rompendo com os estereótipos e preconceitos relativos à cultura em questão. Por outro lado, os(as) professores(as) também exercem influência sobre o ambiente escolar por meio de suas ações e estratégias pedagógicas.

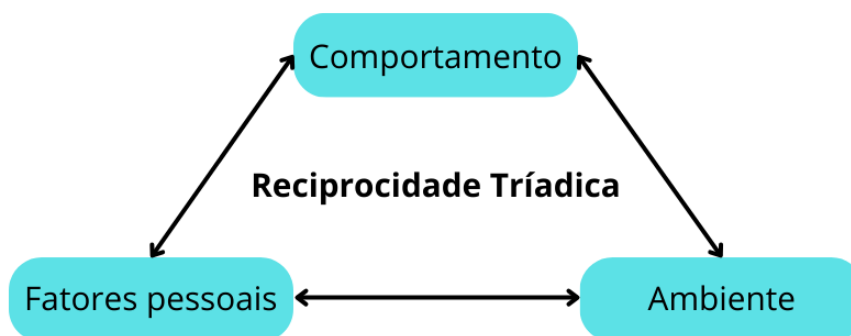
A Teoria Social Cognitiva rejeita a ideia de que a ação individual e a estrutura social são entidades separadas na atividade humana (Bandura 1986, 1997, 2001). Em vez disso, enfatiza uma interação dinâmica entre os indivíduos e os aspectos socioculturais e estruturais do ambiente. Segundo Bandura (1997), o comportamento humano é resultado de uma complexa interação entre fatores individuais, sociais e ambientais. Ou seja, a TSC sugere que os comportamentos são influenciados por uma interação contínua e mutuamente influente entre diferentes elementos, ao invés de serem determinados exclusivamente por um único fator. Essa abordagem reconhece a natureza multifacetada e interconectada das influências que moldam o comportamento humano (Bandura 1997, Bandura *et al.*, 2008).

Segundo Bandura (1997), essas interações não se limitam à dicotomia entre uma estrutura social distante e separada das pessoas e a capacidade individual de ação. “Nas transações agênticas, as pessoas são ao mesmo tempo produtoras e produtos de sistemas sociais.” (Bandura, 1997, p. 06, tradução nossa).

A TSC explica o funcionamento humano através da influência mútua entre os fatores pessoais na forma de cognições, afetos e eventos biológicos,

comportamentais e ambientais, chamada de reciprocidade triádica. A Figura 2 ilustra essa relação mútua entre os três fatores.

Figura 2: Reciprocidade Triádica.



Fonte: Pajares e Olaz, 2008, p. 98.

Segundo Bandura *et al.* (2008),

Nesse modelo de causalidade recíproca, fatores pessoais internos, na forma de eventos cognitivos, afetivos e biológicos, padrões comportamentais e influências ambientais atuam como determinantes que interagem e se influenciam mutuamente de forma bidirecional. (p. 84).

De acordo com Bandura (1997) e Pajares e Olaz (2008), considerando os conceitos da TSC, fatores como condições econômicas, status socioeconômico e estruturas familiares e educacionais e demais fatores externos não influenciam diretamente os indivíduos. Em vez disso, eles afetam o comportamento das pessoas ao influenciar as aspirações, autoimagem, padrões pessoais, estados emocionais, atitudes e outros aspectos autorregulatórios. Ou seja, esses fatores externos moldam indiretamente o comportamento humano através de sua influência sobre os processos internos de cada indivíduo (Bandura, 2023).

Relacionando esses conceitos prévios com a atividade docente, é possível inferir que os(as) educadores(as) não operam em um vácuo, mas sim dentro de um sistema educacional que é influenciado por diversos fatores socioculturais e estruturais. Ao reconhecer essa interconexão, é possível entender melhor como as práticas educacionais são moldadas pelos contextos sociais mais amplos e as estruturas pré-estabelecidas. Além disso, é possível inferir que os(as)

educadores(as) têm a capacidade, através da agência pessoal, de influenciar e moldar esses sistemas sociais e estruturais por meio de suas práticas pedagógicas.

A reciprocidade triádica na atividade docente incide em compreender que os fatores pessoais na forma de cognições, afetos e eventos biológicos, os aspectos do ambiente escolar e o comportamento dos(as) professores(as) enquanto agentes, interagem de forma recíproca, influenciando-se mutuamente. Essa interação vai depender de como esse ambiente se apresenta aos docentes e como este reage, seleciona e constrói essa relação com os aspectos ambientais através do seu comportamento considerando os fatores pessoais internos na forma de cognições, afetos e eventos biológicos.

Segundo Bandura (2001) e Bandura *et al.* (2008), o exercício da agência pessoal na direção da vida de um indivíduo está sujeito à natureza e à flexibilidade do ambiente em que ele se encontra. O ambiente não é uma entidade monolítica imposta de maneira unilateral sobre os indivíduos. De fato, de acordo com Bandura (1997), os ambientes operativos assumem três formas distintas: impostas, selecionadas e construídas. “Essas diferentes estruturas ambientais representam graus de mutabilidade, exigindo o exercício de limites e focos diferentes para a agência pessoal” (Bandura *et al.*, 2008, p. 84).

As condições físicas e sócio estruturais constituem um ambiente imposto sobre as pessoas, independentemente de suas preferências. Embora as pessoas tenham pouco controle sobre sua presença, possuem liberdade na interpretação e na reação a essas condições (Bandura *et al.*, 2008).

Porém, para muitos indivíduos, segundo Bandura *et al.* (2008), este aspecto ambiental pode representar potencialidades, com possibilidades ou impedimentos, reforços ou punições. Nessa perspectiva, o ambiente não se manifesta plenamente até ser selecionado e ativado por ações apropriadas, configurando assim o ambiente selecionado. Portanto, a parte do ambiente potencial que se torna a experiência real do indivíduo depende das escolhas e ações que as pessoas fazem. Diante do mesmo ambiente potencial, indivíduos com alto senso de eficácia pessoal tendem a focar nas oportunidades que ele oferece, enquanto aqueles com baixa crença de autoeficácia tendem a enfatizar os problemas e desafios (Bandura, 1997).

Por fim, segundo Bandura *et al.* (2008), dentro das características dos aspectos ambientais, existe também o ambiente construído, que não é apenas uma

potencialidade aguardando seleção e nem é imposto, mas sim uma condição que as pessoas moldam de acordo com seus propósitos. Este conceito de “ambiente construído” trazido por Bandura *et al.* (2008), destaca a interação dinâmica entre os indivíduos e seu ambiente, reforçando a ideia de que este ambiente não é apenas uma entidade estática, mas sim um espaço moldado e influenciado pelas ações e escolhas das pessoas que o habitam.

Ambientes com diferentes níveis de flexibilidade exigem diferentes níveis de agência pessoal, desde a interpretação cognitiva, passando pela seleção e ativação, até a criação ativa (Bandura *et al.*, 2008).

As crenças das pessoas em sua eficácia pessoal e coletiva desempenham um papel influente na maneira como organizam, criam e lidam com as circunstâncias da vida, afetando os caminhos que tomam e o que se tornam (Bandura *et al.*, 2008; p. 24).

Neste sentido, é possível afirmar que o nível de crença de autoeficácia pode influenciar diretamente na maneira como as pessoas interpretam, selecionam e constroem o ambiente ao seu redor.

No contexto da atuação docente, o ambiente imposto pode ser observado de diversas formas. As políticas educacionais, os fatores socioculturais da comunidade local, a infraestrutura das escolas e o comportamento dos(as) estudantes são exemplos de aspectos que podem fazer parte deste ambiente imposto aos docentes, independentemente de suas preferências pessoais e profissionais. Embora os(as) professores(as) estejam sujeitos a essas condições impostas, eles mantêm certa liberdade na forma como interpretam e reagem a elas.

Contudo, considerando as características do ambiente selecionado apresentadas por Bandura *et al.* (2008), os(as) professores(as) poderão, a partir de fatores pessoais (cognições, afetos e eventos biológicos), selecionar e ativar os aspectos ambientais que influenciarão seu comportamento considerando as possibilidades ou as limitações que o ambiente apresenta. Segundo o autor, os(as) professores(as) com maior crença de eficácia pessoal tendem a selecionar as oportunidades que o fator ambiental lhe proporciona. Porém, os(as) docentes com baixa crença de autoeficácia focarão nas limitações e nos desafios apresentados por este ambiente.

Ao focar nas oportunidades que o ambiente oferece, mesmo diante de desafios, os(as) educadores(as) com alta crença de eficácia pessoal tendem a persistir diante das dificuldades. Contudo, professores com baixa crença de eficácia pessoal tendem a não se engajar diante das dificuldades geradas pelo ambiente e acabam, muitas vezes, desistindo frente aos desafios impostos por ele.

Considerando os diferentes níveis de flexibilidade que os ambientes se apresentam, os(as) professores(as), levando em conta os fatores pessoais, através de seu comportamento, também possuem a capacidade de construir um ambiente escolar conforme suas convicções e necessidades.

Portanto, diante das diferentes naturezas e níveis de flexibilidade que os fatores ambientais podem se apresentar no contexto escolar, os educadores(as) poderão desde interpretar e reagir ao ambiente imposto, selecionar e ativar aspectos ambientais considerando as oportunidades ou limitações apresentadas, até construir um ambiente considerando os fatores pessoais através de seu comportamento.

Para concluir, levando em conta os conceitos abordados até aqui, pode-se inferir que os(as) educadores(as) operam dentro de contextos ambientais educacionais que variam em termos de natureza e flexibilidade. Neste sentido, seja pelo ambiente imposto, selecionado ou construído, os(as) professores(as) podem adaptar suas abordagens de ensino com base na interpretação, reação, seleção, ativação e construção de ambientes considerando o contexto sociocultural e estrutural em que está inserido, podendo promover assim um ambiente educacional mais eficaz e favorável à atividade docente e ao desenvolvimento dos(as) alunos(as).

Vale ressaltar que, considerando os conceitos trazidos por Bandura *et al.* (2008), o exercício da agência é fator determinante no enfrentamento de ambientes desafiadores. Essa agência é impulsionada pela crença pessoal de eficácia e se refere à convicção de uma pessoa em sua capacidade de lidar efetivamente com os desafios que enfrenta. Neste sentido, compreender e analisar a crença de autoeficácia docente, considerando as influências do ambiente e os desafios apresentados, torna-se fundamental para promover ações que fortaleçam essas percepções de eficácia dos(as) educadores(as).

2.8 Conceitos da crença de autoeficácia

Este capítulo tem por objetivo abordar os conceitos referentes à crença de autoeficácia de forma mais ampla, contudo, os aspectos mais específicos desse fenômeno relacionado ao ensino dos objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de educação física serão tratados na discussão e análise de dados deste trabalho.

Segundo Bandura (1997), as pessoas exercem influência em seu funcionamento psicossocial através da agência, com destaque para as crenças de autoeficácia. Para o autor, acreditando em sua capacidade de produzir os resultados desejados, as pessoas são motivadas a agir. Essas crenças influenciam suas escolhas, o esforço empregado, a perseverança diante dos obstáculos, a resiliência, os padrões de pensamento e o bem-estar emocional. A crença de eficácia pessoal é fundamental para guiar as ações e lidar com os desafios, e pode variar conforme as circunstâncias e os objetivos (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010).

As competências humanas, de acordo com Bandura (1986) são desenvolvidas de diversas maneiras, requerendo conhecimentos e habilidades específicas em diferentes áreas. É impossível dominar todos os campos de atuação devido às limitações de tempo, recursos e esforços. Para o autor, as pessoas diferem em quais áreas elas se destacam e em que níveis desenvolvem suas habilidades, influenciadas por características naturais, experiências sociais e circunstâncias fortuitas da vida.

A teoria da autoeficácia reconhece esta diversidade das capacidades humanas. O sistema de crenças de eficácia pessoal, segundo Bandura (1997), é visto como um conjunto de concepções ligadas a diferentes áreas de atuação. Ou seja, uma pessoa pode ter alta crença de eficácia pessoal para executar uma tarefa, contudo, esse mesmo indivíduo pode não ter a mesma percepção de eficácia para realizar outro tipo de ação.

Para Bandura (1997), o funcionamento da eficácia pessoal vai além de simplesmente saber o que fazer e estar motivado para fazê-lo. Não é uma habilidade fixa, mas sim uma capacidade dinâmica que requer a integração de diversas habilidades cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais para atingir diferentes objetivos. A autoeficácia percebida, entendida como a crença na própria capacidade de realizar tarefas, desempenha um papel fundamental nesse processo. Segundo o

autor, pessoas com habilidades semelhantes podem ter desempenhos diferentes devido às flutuações em suas crenças de eficácia pessoal. Neste sentido, uma autoeficácia resiliente permite que indivíduos enfrentem obstáculos e utilizem suas competências de forma mais produtiva (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010).

As crenças de eficácia funcionam como um fator-chave num sistema gerador de competência humana. Assim, pessoas diferentes com competências semelhantes, ou a mesma pessoa em circunstâncias diferentes, podem ter um desempenho fraco, adequado ou extraordinário, dependendo das flutuações nas suas crenças de eficácia pessoal. (Bandura, 1997, p. 31, tradução nossa).

De acordo com Bandura (1997), independentemente das habilidades e competências que a pessoa possui, a autoeficácia percebida exerce um papel crucial no seu desempenho. Segundo o autor, para a obtenção de êxito na realização de tarefas, é necessário não apenas possuir habilidades mas, também, ter crenças de eficácia pessoal para utilizar estas habilidades de forma adequada. Isso requer uma constante improvisação de várias subcompetências para lidar com situações imprevisíveis. Ou seja, a autoeficácia percebida não se refere à quantidade de competências que o indivíduo possui, mas à crença sobre o que se pode fazer em diferentes circunstâncias com as competências existentes (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010).

Pessoas extremamente habilidosas podem fazer mal uso de suas habilidades devido a dúvidas sobre si mesmos, enquanto a alta crença de eficácia percebida pode capacitar as pessoas a superarem os desafios e a utilizarem suas habilidades adequadamente conforme as circunstâncias e necessidades (Bandura, 1997).

“As sub-habilidades necessárias para o desempenho contribuem para o julgamento da eficácia operativa, mas não o substituem”. (Bandura, 1997, p. 38, tradução nossa). Segundo o estudo acima, medir a autoeficácia considerando apenas as habilidades isoladas da situação pode não refletir efetivamente a capacidade de integrá-las de forma eficaz em tarefas desafiadoras.

De acordo com Bandura (1997), indivíduos que duvidam de suas capacidades tendem a evitar desafios, perdem a motivação e desistem facilmente diante de

obstáculos. As pessoas com baixas aspirações tendem a não se comprometer totalmente com seus objetivos. Por outro lado, de acordo com o autor, pessoas que possuem uma forte crença em suas capacidades encaram desafios como oportunidades de crescimento, mantêm-se comprometidas com metas desafiadoras e investem esforços extras diante de falhas. Elas tendem a manter o foco na tarefa, pensam em soluções estratégicas diante das dificuldades, atribuem as falhas ao esforço insuficiente e recuperam rapidamente a confiança após os contratempos. Esta mentalidade eficaz, segundo o estudo acima, não só melhora o desempenho, mas também reduz o estresse e a vulnerabilidade à depressão (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010).

Este tipo de envolvimento sustentado em atividades requer capacidades de autorregulação que funcionem antecipadamente. As crenças de eficácia desempenham um papel crucial na autorregulação contínua da motivação. (Bandura, 1997, p. 15, tradução nossa).

Com relação à aferição da autoeficácia, para Bandura (1997), uma análise da crença de eficácia pessoal não deve utilizar escalas que considerem capacidades gerais, com itens vagos e análises globais. As generalidades das percepções pessoais podem variar bastante, dependendo das atividades e demandas situacionais que estão sendo consideradas. Para o autor, “[...] a competência humana é estruturada e manifestada de forma diversa e não uniforme em todos os domínios de atividade” (Bandura, 1997, p. 41, tradução nossa). Desta forma, a crença de autoeficácia é melhor mensurada a partir de avaliações que considerem as especificidades de domínios exigidos na atividade.

Neste mesmo sentido, também é importante salientar, que as crenças de eficácia pessoal não são estáticas e não funcionam isoladamente dos contextos em que as pessoas estão inseridas. Segundo Bandura (1997), em diferentes situações, as habilidades de autorregulação e o esforço exigido podem variar consideravelmente. Desta maneira, as crenças sobre a própria eficácia também se ajustam conforme as demandas contextuais e a análise do impacto destas crenças nas ações precisam ser abordadas detalhadamente, considerando os fatores específicos de cada situação, em vez de generalizações sobre traços de personalidade ou motivações. Ou seja, além de verificar a especificidade do

domínio, é importante, também, examinar a autoeficácia em termos contextuais específicos (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010). Portanto, o grau de dificuldade da tarefa, o nível de exigência e expectativa de resultado, dentre outros fatores, são aspectos importantes na análise da crença de autoeficácia.

Vale aqui ressaltar que, de acordo com Bandura (1997), na TSC, as crenças pessoais sobre a capacidade de realizar tarefas são moldadas não apenas pela própria experiência prática, mas também pela observação das experiências dos outros, pelo *feedback* que recebemos de pessoas consideradas importantes e até mesmo pelas mudanças em nossas sensações físicas e na maneira como as interpretamos. Essas diferentes influências têm um impacto importante na maneira como é construída uma sensação de eficácia pessoal (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010).

Outro aspecto importante é que a crença de autoeficácia não está necessariamente atrelada ao sucesso no resultado da tarefa. De acordo com Bandura (1997), as realizações podem afetar as crenças de eficácia de diversas maneiras, dependendo de como são interpretadas. O sucesso em si, segundo o autor, não garante a satisfação pessoal; isso depende da comparação com padrões internos. Quando as conquistas não atingem esses padrões podem, inclusive, resultar em autocrítica (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010).

Para Bandura (1997), a maneira como estes resultados alcançados são interpretados também pode afetar como as pessoas se autoavaliam. Os resultados interpretados como grandes conquistas podem aumentar a sensação de satisfação pessoal, contudo, as menores realizações tendem a ser ignoradas. Neste sentido, ter confiança em si mesmo não garante satisfação pessoal caso não haja valorização do resultado alcançado. Ou seja, a relação entre as conquistas e a satisfação é complexa e depende de como cada indivíduo avalia suas próprias realizações. Isso, de certa forma, influencia como o desempenho é avaliado e, conseqüentemente, como a crença de autoeficácia pode ser influenciada por este resultado.

A teoria da autoeficácia de Bandura (1997) destaca que a percepção da capacidade pessoal influencia as expectativas de resultados em diversas atividades. Essas crenças de eficácia não apenas moldam as ações individuais, mas também influenciam como enfrentamos desafios e buscamos recompensas. A crença de autoeficácia é adaptável e influenciada por experiências passadas, modelos observados, *feedback* social e interpretações pessoais de sucesso e fracasso. Compreender essas nuances é essencial para desenvolver intervenções que promovam o bem-estar e o desempenho humano, destacando a importância de abordagens específicas para avaliar e fortalecer a autoeficácia em diferentes contextos (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010).

Segundo Bandura (1997), existem quatro fontes de informação que têm impacto na formação das crenças de autoeficácia, sendo elas: as experiências diretas; as experiências vicárias; a persuasão social; e os estados fisiológicos e afetivos.

As experiências diretas de sucesso são fundamentais para cultivar uma forte percepção de eficácia e, segundo Bandura (2023) é a fonte mais influenciadora no desenvolvimento das crenças de autoeficácia. Entretanto, o autor afirma que o desempenho por si só não é suficiente para avaliar a capacidade de alguém. Bandura (1997) argumenta que o simples fato de obter sucesso numa tarefa não significa aumentar a crença de eficácia pessoal. Principalmente quando o resultado é alcançado sem enfrentar desafios significativos ou quando estes resultados não são atribuídos ao esforço da pessoa. Por outro lado, quando o sucesso é atribuído ao esforço pessoal para superar obstáculos desafiadores na execução da tarefa, o indivíduo tem maior probabilidade de fortalecer a crença na própria capacidade de realizar atividades semelhantes posteriormente (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010).

De acordo com Bandura (1997), as crenças de autoeficácia também podem ser desenvolvidas por meio da observação de modelos sociais, ou seja, através das experiências vicárias. Ao observar pessoas que demonstram esforço e persistência em comportamentos similares aos do observador, é possível que se desenvolva a crença de que também se é capaz de realizar tais comportamentos. Modelos competentes, segundo o autor supracitado, não apenas compartilham o

conhecimento e habilidades eficazes, mas também ensinam estratégias para lidar com os desafios do ambiente (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010).

A persuasão social, por sua vez, é uma fonte de informação que influencia o julgamento das próprias capacidades de executar determinadas tarefas (Bandura, 1997). Ela ocorre, de acordo com laochite e Azzi (2012), principalmente através de interações verbais por meio de *feedbacks* que incentivam esforços contínuos, especialmente em contextos desafiadores. Além de motivar, a persuasão social também fortalece as crenças de autoafirmação, encorajando o desenvolvimento das habilidades envolvidas no processo e da crença de autoeficácia. Para Bandura (1997), o impacto da persuasão depende da credibilidade da fonte que emite o *feedback* e sua experiência na atividade específica. Apenas elogiar as capacidades de alguém não é tão eficaz quanto aumentar suas habilidades reais, pois a persuasão deve ser parte, segundo o autor, de um processo mais amplo para construir confiança e competência pessoal (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010).

Bandura (1997) destacou os estados fisiológicos e afetivos como a quarta fonte de informação que influencia a autoeficácia. Esses estados incluem níveis de ativação, fadiga, estresse, ansiedade, entre outros, que afetam diretamente como as pessoas avaliam sua capacidade de realizar uma tarefa. O humor também desempenha um papel significativo, mediado pela lembrança seletiva de experiências passadas de sucesso e fracasso. Esses elementos podem diminuir ou aumentar a mobilização de esforços em direção a uma meta específica (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010, Bandura, 2023).

Para concluir, em síntese, a teoria da autoeficácia de Bandura (1997) oferece percepções importantes sobre como as crenças pessoais influenciam o comportamento humano e o funcionamento psicossocial. A autoeficácia percebida não se limita à habilidade em si, mas refere-se à convicção de que se pode desempenhar uma tarefa específica em diferentes contextos. Essas crenças são moldadas por experiências diretas de sucesso, observação de modelos sociais, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos. Através dessas fontes de

informação, indivíduos desenvolvem e ajustam suas crenças de eficácia pessoal, influenciando desde escolhas até o esforço investido e a resiliência frente a desafios.

Portanto, compreender como as crenças de autoeficácia são formadas e modificadas é essencial para promover intervenções eficazes que fortaleçam a capacidade individual de enfrentar e superar desafios. A aplicação prática desses princípios pode contribuir significativamente para o desenvolvimento pessoal, o bem-estar emocional e o desempenho humano em diferentes áreas da vida.

2.9 A crença de autoeficácia docente

O objetivo deste capítulo é tratar da crença de autoeficácia relacionada ao contexto da atividade docente de forma geral. Os aspectos deste fenômeno relacionados especificamente com o tema desta pesquisa serão abordados de forma mais aprofundada na discussão e análise de dados.

Segundo laochite e Azzi (2012), desde a introdução do construto da autoeficácia feita por Albert Bandura em 1977, numerosos estudos em diversas áreas do conhecimento têm enfatizado sua importância preditiva e mediadora, especialmente como uma determinante crucial da motivação e do comportamento dos professores, tais como: Bandura, 1997; Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy, 2000; laochite, 2007, 2011; Goya *et al.*, 2008; Rodríguez *et al.*, 2009; Azzi e Polydoro, 2010; Azzi e Vieira, 2012; Castelo e Luna, 2012; Freitas e Oliveira, 2019; Nunes, 2019.

A crença de autoeficácia docente é definida como um julgamento que o professor faz acerca de suas próprias capacidades para atingir resultados desejados de engajamento e aprendizagem dos alunos, mesmo entre aqueles que podem ser indisciplinados ou desmotivados (Tschannen-Moran; Woolfolk Hoy, 2000; laochite, 2007, 2011; Goya *et al.*, 2008; Rodríguez *et al.*, 2009; Azzi; Vieira, 2012; laochite; Azzi, 2012).

Bandura (1997) salienta que criar ambientes de aprendizagem eficazes está fortemente relacionado à autoeficácia dos professores, influenciando diretamente sua orientação no processo educacional. De acordo com laochite e Azzi (2012), professores com alta autoeficácia instrucional acreditam em sua capacidade de ensinar até mesmo alunos com dificuldades significativas, enquanto aqueles com

baixa autoeficácia tendem a se sentir impotentes diante da desmotivação dos(as) alunos(as).

Para Rodriguez *et al.* (2009), professores(as) com alta crença de eficácia pessoal tendem a demonstrar maior motivação intrínseca e engajamento nas atividades de ensino. A autoeficácia docente também influencia as concepções sobre a capacidade dos estudantes para aprender, mediando a abordagem pedagógica dos professores. Professores auto eficazes utilizam estratégias persuasivas para promover o interesse dos estudantes no aprendizado, fomentando a autorregulação na aprendizagem (Bandura, 1995, 1997). Eles reconhecem erros e dificuldades como parte integrante do processo de aprendizagem e assumem a responsabilidade pelo progresso educacional dos alunos (Azzi; Polydoro, 2010; Bandura, 1997; laochite, 2007).

Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2000) afirmam que a importância da autoeficácia docente se estende além do desempenho individual dos professores. Sua influência na dinâmica educacional, segundo o estudo, afeta desde a forma como os professores estruturam suas atividades até a motivação e autorregulação dos alunos. Para os autores supracitados, a autoeficácia docente está mais relacionada à percepção de capacidade futura do que ao nível atual de competência, o que reflete a importância de crenças pessoais na prática pedagógica.

De acordo com laochite e Azzi (2012),

[...] na perspectiva da docência, a autoeficácia contribui para a determinação de como os professores se sentem, pensam, se automotivam e se comportam em relação aos seus pensamentos, ao contexto que vivenciam e às ações que realizam no cotidiano da prática docente ao desempenharem as tarefas ligadas ao processo ensino-aprendizagem no âmbito escolar e, em muitos casos, extraescolar. (p.661).

A experiência prática bem-sucedida emerge como a principal fonte para a construção da autoeficácia docente (Castelo; Luna, 2012). Além disso, o reconhecimento social por parte dos alunos e o apoio institucional também são influências significativas na autoeficácia docente, especialmente para os professores menos experientes (laochite, 2007).

As características da atividade docente, como a carga horária e a autonomia pedagógica, influenciam a percepção de autoeficácia docente. Professores com

maior carga horária ou mais experientes tendem a se julgar mais autoeficazes, enquanto a discordância com novas estruturas organizacionais pode afetar negativamente essa percepção (laochite, 2007).

No contexto escolar, variáveis como o tipo de escola e infraestrutura também são relevantes. Professores de escolas privadas e com melhores condições estruturais geralmente apresentam maior autoeficácia docente comparados aos seus colegas de escolas públicas com baixa infraestrutura (Castelo; Luna, 2012; Freitas; Oliveira, 2010; Goya *et al.*, 2008). Além disso, a percepção de liberdade e autonomia na sala de aula está positivamente associada à autoeficácia docente (laochite, 2007).

A autoeficácia docente não apenas influencia diretamente a prática educacional, mas também pode ser fortalecida por intervenções formativas e institucionais. Compreender essas dinâmicas é crucial para promover ambientes de aprendizagem mais eficazes, garantindo o desenvolvimento contínuo e a motivação dos educadores (Azzi; Polydoro, 2010; Bandura, 1997).

Conforme elencado no Capítulo 2.8 Conceitos da crença de autoeficácia, existem quatro fontes de informação que influenciam as crenças de autoeficácia: experiências diretas; experiências vicárias, persuasão social e efeitos emocionais e fisiológicos. Para laochite e Azzi (2012), na autoeficácia docente elas também ocorrem dentro das especificidades do contexto escolar.

De acordo com os autores,

No contexto da docência, as fontes de informação da autoeficácia docente se manifestam dentro dessas quatro possibilidades e estão relacionadas com as situações vivenciadas no transcorrer das mais diversas situações ligadas à prática pedagógica, como, por exemplo, no manejo da sala, na proposição de tarefas adequadas ao nível dos alunos e na respectiva mediação quando na realização das tarefas solicitadas, na mobilização dos alunos para aprenderem, nos encontros pedagógicos com a direção, supervisão e demais colegas da escola, em situações de reuniões com pais etc. (laochite; Azzi, 2012, p. 661).

As experiências diretas no cotidiano escolar, segundo os estudos acima, trazem informações fundamentais para os(as) professores(as). Quando os(as) professores(as) enfrentam e superam desafios educacionais significativos, como implementar novas metodologias de ensino ou lidar com dificuldades de

aprendizagem dos(as) alunos(as), eles(as) fortalecem sua autoeficácia. Entretanto, é importante que reconheçam que seus sucessos são resultados de seus esforços e habilidades pedagógicas (Bandura, 1997; laochite; Azzi, 2012).

Além disso, as experiências vicárias também são fontes poderosas de informação para os(as) professores(as). Observar colegas bem-sucedidos na gestão da sala de aula ou na aplicação de estratégias de ensino eficazes pode inspirar os(as) docentes a acreditar que também são capazes de obter resultados positivos semelhantes (Bandura, 1997; laochite; Azzi, 2012).

A persuasão social, por sua vez, desempenha um papel significativo na autoeficácia dos(as) professores(as). *Feedbacks* positivos e encorajadores por parte de colegas, diretores ou até mesmo dos próprios alunos podem aumentar a confiança dos professores em suas habilidades. No entanto, é essencial que esses *feedbacks* sejam construtivos e baseados em observações explícitas e objetivas (Bandura, 1997; laochite; Azzi, 2012).

Por fim, os estados fisiológicos e afetivos dos professores também afetam sua autoeficácia. Situações como ansiedade antes de apresentações, estresse durante períodos intensos de trabalho ou sentimentos de exaustão podem influenciar negativamente a percepção dos professores sobre sua eficácia profissional. É importante que os professores aprendam a gerenciar esses estados emocionais para não comprometer seu desempenho e sua confiança (Bandura, 1997; laochite; Azzi, 2012).

Bandura (1997) destaca que o processo de formação das crenças de eficácia pessoal é complexo e dinâmico. O autor alerta que as pessoas precisam lidar com diferentes configurações acerca das fontes de informação, atribuindo valor e significado a elas.

Segundo Pajares e Olaz (2008), a maneira como os indivíduos interpretam o valor e o significado de cada uma dessas fontes de informação, bem como as incorpora nas ações são a base para a constituição da crença de autoeficácia. Para os autores, esse processo cognitivo envolve outros processos menores de seleção, integração, interpretação e recordação das informações que afetam essa crença.

Concluindo, a autoeficácia docente, conforme discutido neste estudo, emerge como um fator decisivo que influencia profundamente a prática educacional. Baseada nas teorias abordadas anteriormente, a autoeficácia dos(as)

professores(as) não apenas prediz seu desempenho individual, mas também molda a dinâmica educacional em sala de aula. Professores(as) com crença de autoeficácia elevada demonstram maior motivação, engajamento e habilidades para enfrentar desafios pedagógicos, promovendo um ambiente propício ao aprendizado dos alunos. Compreender e fortalecer a crença de autoeficácia é essencial para apoiar o desenvolvimento contínuo dos(as) educadores(as) e promover práticas pedagógicas eficazes que beneficiem o processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

Com base na importância da autoeficácia docente destacada neste capítulo, é fundamental explorar como diferentes contextos e fatores específicos podem impactar essa crença entre os(as) educadores(as). Nesse sentido, a presente pesquisa buscou investigar a percepção pessoal do(a) professor em relação à influência do ambiente escolar e do letramento em cultura africana na crença de autoeficácia dos professores de educação física, especialmente no que tange ao ensino de conteúdos relacionados à matriz africana. Compreender como o ambiente escolar e o letramento cultural afetam a confiança dos(as) professores(as) para abordar esses temas específicos pode fornecer aspectos valiosos sobre como fortalecer a autoeficácia docente e, conseqüentemente, aprimorar a prática pedagógica. A investigação visou revelar como esses fatores contextuais e culturais moldam a capacidade dos(as) docentes para enfrentar desafios e promover um ensino mais inclusivo e eficaz, refletindo diretamente na qualidade do aprendizado dos alunos.

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

3.1 Universo da pesquisa

Professores(as) de educação física que atuam em escolas públicas brasileiras. Os participantes foram recrutados por meio de anúncios realizados em meios digitais. Foram veiculados convites para a participação voluntária, a partir de meios de divulgação digital como mídias sociais tais como Instagram e Facebook, divulgando para a comunidade universitária e seus contatos e também para a comunidade geral. A manifestação de interesse foi por meio do acesso e do aceite no formulário com as perguntas, de forma individual, sem coletar os dados pessoais ou e-mail a fim de evitar a identificação dos(as) participantes e/ou a visualização dos seus dados pelo pesquisador ou por terceiros.

O critério de inclusão foi: atuar como professor de educação física escolar. O critério de exclusão será: não realizar todos os procedimentos previstos no presente estudo.

Para atender os princípios éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, o presente projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP-UFSCar) e cadastrado na Plataforma Brasil sob o nº CAAE 75535523.8.0000.5504, cujo parecer de aprovação é de nº 6.831.088 datado de 17 de maio de 2024 (Anexo A). Diante disso, somente participaram do estudo os participantes que, após serem informados acerca dos procedimentos experimentais aos quais seriam submetidos (de forma não presencial, por meio de texto explicativo enviado via e-mail e/ou aplicativos de chamadas), aceitaram participar da pesquisa, confirmando o aceite na plataforma *Google Forms* do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente aprovado pelo CEP-UFSCar.

3.2 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa foi do tipo exploratória por conta da escassez de estudos que investigam a influência do ambiente escolar e do letramento em cultura africana na crença de autoeficácia de professores.

Desta forma, este trabalho buscou obter mais informações sobre a área de estudo pretendida para uma compreensão inicial e aprofundamento sobre o tema investigado.

Foi utilizado o método dedutivo, com a elaboração de teses e hipóteses para posterior coleta de dados com o intuito de testar estas conjunturas (Volpato, 2013). A abordagem foi por meio de análises quali-quantitativas, visando descobrir e classificar a relação entre as variáveis: ambiente escolar, letramento em cultura africana e crença de autoeficácia para o ensino dos objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de educação física. Foi proposto também, uma investigação da relação causa e efeito entre estes fatores (Barbosa, 2008).

Os levantamentos dos dados foram realizados por meio da documentação direta a partir do local onde os fenômenos estudados ocorreram (Marconi; Lakatos, 2009), ou seja, das impressões e percepções pessoais dos docentes no trabalho com os objetos de conhecimento de matriz africana nas escolas onde lecionam.

3.3 Procedimento para coleta de dados

O instrumento de pesquisa foi constituído a partir de um questionário com itens de respostas abertas e fechadas para a caracterização dos participantes e somente fechado para os demais itens que serão apresentados adiante.

Para melhor compreensão dos procedimentos de coleta das características dos(as) docentes que participaram da pesquisa seguem as questões utilizadas na seção intitulada “Caracterização dos participantes” (Questões 1 a 11):

Questão 1 - Qual é a sua idade?

Questão 2 - Qual seu gênero?

Questão 3 - Qual é a sua declaração étnico-racial?

Questão 4 - A quanto tempo você atua como professor(a) de educação física escolar?

Questão 5 - Em qual(is) cidade(s) você trabalha como professor de educação física escolar?

Questão 6 - Você possui acúmulo de cargo?

Questão 7 - Qual seu nível de formação acadêmica na área de educação física?

Questão 8 - Quais são suas áreas de especialização ou interesse na área de educação física?

Questão 9 - Em qual(is) nível(is) de ensino você atua como professor de educação física?

Questão 10 - Teve alguma disciplina em sua graduação que abordasse algo relacionado ao ensino da cultura africana?

Questão 11 - Considerando que sua resposta foi sim na pergunta anterior responda: Levando em conta uma escala de 0 a 10, sendo 0 “**não influencia**” e 10 “**influencia totalmente**”, em que medida você considera que esta(s) disciplina(s) relacionada(s) a cultura africana cursada em sua graduação influencia no quanto você se sente capaz de ensinar com sucesso os objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de educação física atualmente?

Nos itens que mensuram a percepção pessoal de capacidade atual dos(as) professores(as) (crença de autoeficácia docente), o ambiente escolar e o letramento em cultura africana, foram seguidos os fundamentos dos estudos de Bandura (2006) no “*Guia para Construção de Escalas de Autoeficácia*” por meio de questões com escala de WELL-BEING (TSEWBS) “The Subjective Experience of Well Being Scale” (Escala de Experiência Subjetiva de Bem-Estar) (Lucas; Diener; Suh, 1996) de 0 a 10 pontos.

Optou-se por utilizar uma escala com um maior número de pontos para avaliar a crença de autoeficácia, pois, conforme Bandura (2006), escalas com poucos pontos são menos sensíveis e confiáveis. O autor argumenta que, ao limitar as opções de resposta, as pessoas tendem a evitar as alternativas extremas, o que pode fazer com que a escala seja reduzida a apenas um ou dois pontos durante a aplicação prática. Para Bandura (2006), a utilização de uma escala com poucos pontos resulta em uma perda significativa de informações, já que indivíduos que escolhem a mesma categoria de resposta podem, na realidade, apresentar diferenças substanciais quando há pontos intermediários disponíveis. Dessa forma, uma escala de eficácia com uma faixa de 0 a 10 oferece uma medida mais precisa e detalhada do desempenho do que uma escala com apenas 5 pontos. Em medidas mais sensíveis, as respostas tendem a se distribuir de maneira mais ampla, refletindo com maior fidelidade as variações individuais.

Em seus estudos, Bandura (1977, 1997, 2006) propôs três dimensões fundamentais para a avaliação da crença de autoeficácia, as quais podem ser analisadas de maneira microanalítica. Essas dimensões são: nível ou magnitude, generalidade e força. A dimensão “nível ou magnitude” refere-se aos diferentes graus de dificuldade das tarefas que devem ser levados em consideração na

medição da autoeficácia. Segundo Polydoro *et al.* (2010), é fundamental garantir que os indivíduos enfrentem desafios de intensidades variadas para que a avaliação seja mais precisa e representativa. A dimensão "generalidade" diz respeito à necessidade de avaliar a autoeficácia em diversos contextos ou situações, ampliando o alcance da medida e evitando uma avaliação limitada. Por fim, a dimensão "força" trata da resistência da crença de autoeficácia frente a experiências que possam contradizê-la, ou seja, da capacidade do indivíduo de manter sua percepção de eficácia, mesmo diante de adversidades ou fracassos temporários. Essas três dimensões são essenciais para uma análise profunda e abrangente da crença de autoeficácia, especialmente no contexto da docência.

É importante ressaltar que, para que a análise da crença de autoeficácia seja fidedigna, a especificidade de domínio da tarefa a ser pesquisada deve ser considerada na elaboração dos itens (Bandura, 2006). É importante que o aspecto a ser mensurado seja bem direcionado, pois, se o domínio em questão for pouco especificado, podem ocorrer problemas na interpretação do item por parte do respondente. Exemplificando, um professor pode sentir-se totalmente capaz de ensinar jogos e brincadeiras de matriz africana, contudo, pode ter a percepção de que não possui a mesma capacidade para ensinar danças de matriz africana. Neste mesmo sentido, considerando as dimensões do conhecimento, um professor pode ter uma crença de autoeficácia elevada para ensinar conceitos sobre a história e a cultura das lutas de matriz africana, entretanto, pode ter uma baixa crença de autoeficácia para ensinar sobre a mesma cultura corporal na dimensão procedimental, por meio de uma atividade prática na quadra. Ou seja, nestes casos a especificidade do domínio fez toda diferença na crença de autoeficácia docente. Isso acontece porque, segundo Bandura (1997), a crença de autoeficácia não está associada à pessoa e suas habilidades, mas na percepção desta em relação a uma determinada tarefa específica.

Desta forma, considerando a importância da especificidade de domínio, os itens referentes à autoeficácia para ensinar os objetos de conhecimento de matriz africana, foram considerados a partir de duas variáveis: a) cultura corporal de matriz africana específica; b) dimensões do conhecimento.

Neste sentido, compõem a especificidade de domínio da cultura corporal as seguintes variáveis presentes na BNCC (Brasil, 2017): a) jogos e brincadeiras de matriz africana; b) danças de matriz africana; e c) lutas de matriz africana.

No que se refere à especificidade da dimensão do conhecimento, a BNCC aponta para oito dimensões: reflexão sobre a ação; análise e compreensão; experimentação; uso e apropriação; fruição; construção de valores; e protagonismo comunitário.

Entretanto, o Currículo Paulista agrupa essas oito dimensões em três categorias: aprender sobre, aprender a fazer e aprender a ser e conviver. Os conceitos dessas categorias se aproximam daqueles abordados pelos PCNs através das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Portanto, para facilitar a compreensão dos respondentes, a especificidade de domínio em relação à dimensão do conhecimento foi dividida da seguinte maneira: a) dimensão conceitual ou aprender sobre (reflexão sobre a ação, análise e compreensão); b) dimensão procedimental ou aprender a fazer (experimentação, uso e apropriação e fruição); e c) dimensão atitudinal ou aprender a ser e conviver (construção de valores e protagonismo comunitário).

Vale salientar também, que foram abordados na elaboração de itens, conceitos da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais devido à sua extrema relevância para o tema pesquisado. Neste sentido, a pesquisa traz questões referentes ao ensino da história da África, a cultura afro-brasileira, a promoção da igualdade racial, e o combate ao racismo no contexto educacional como temas transversais que devem ser abordados também pela educação física.

Antes de aplicar às questões sobre a crença de autoeficácia, foi compartilhado no próprio formulário alguns conceitos importantes para orientação dos(as) professores(as) participantes, como segue:

Crença de autoeficácia ou percepção pessoal de capacidade: É um conceito psicológico que se refere à crença que um indivíduo tem em sua própria capacidade de realizar uma tarefa específica ou alcançar um objetivo. É a convicção de que se possui as habilidades, competências e recursos necessários para desempenhar com sucesso uma determinada atividade (Bandura *et. al*, 2008).

Dimensão conceitual ou ensinar sobre: Refere-se aos conhecimentos, conceitos, fatos e teorias que os estudantes devem adquirir sobre a cultura corporal de movimento, objeto de estudo da educação física. Essa dimensão busca fornecer ao estudante um conjunto de informações e conceitos essenciais para compreensão dessas culturas corporais e sua relação com o mundo ao seu redor (Brasil, 1997; Brasil, 2017; São Paulo, 2019).

Dimensão procedimental ou ensinar a fazer: Diz respeito a um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Envolve a capacidade dos estudantes de analisar informações, resolver problemas, estabelecer estratégias dentre outras habilidades para a realização das práticas da cultura corporal de movimento (Brasil, 1997; Brasil, 2017; São Paulo, 2019).

Dimensão atitudinal ou aprender a ser e conviver: Refere-se aos valores, atitudes, normas e posturas que os estudantes devem desenvolver durante as aulas. Envolve o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, éticas, cidadãs e de convivência. Essa dimensão busca promover a formação integral do estudante, estimulando o respeito, a responsabilidade, a solidariedade, a empatia, a participação democrática, a consciência socioambiental, o protagonismo comunitário entre outros valores e atitudes necessários para a vida em sociedade (Brasil, 1997; Brasil, 2017; São Paulo, 2019).

Após a apresentação do glossário com os conceitos fundamentais de crença de autoeficácia e das dimensões do conhecimento, foram aplicadas as questões relativas à seção intitulada *“Itens para aferir a crença de autoeficácia docente para ensinar”* (Questões 12 a 22):

Levando em conta sua percepção pessoal de capacidade atual e a realidade da(s) escola(s) onde leciona, considerando uma escala de 0 a 10, sendo 0 **“totalmente incapaz”** e 10 **“totalmente capaz”**, responda:

Questão 12 - O quanto você considera ser capaz de ensinar com sucesso jogos e brincadeiras de matriz africana na dimensão conceitual (ensinar sobre)?

Questão 13 - O quanto você considera ser capaz de ensinar com sucesso jogos e brincadeiras de matriz africana na dimensão procedimental (ensinar a fazer)?

Questão 14 - O quanto você considera ser capaz de ensinar com sucesso jogos e brincadeiras de matriz africana na dimensão atitudinal (ensinar a ser e conviver)?

Questão 15 - O quanto você considera ser capaz de ensinar com sucesso lutas de matriz africana na dimensão conceitual (ensinar sobre)?

Questão 16 - O quanto você considera ser capaz de ensinar com sucesso lutas de matriz africana na dimensão procedimental (ensinar a fazer)?

Questão 17 - O quanto você considera ser capaz de ensinar com sucesso lutas de matriz africana na dimensão atitudinal (ensinar a ser e conviver)?

Questão 18 - O quanto você considera ser capaz de ensinar com sucesso danças de matriz africana na dimensão conceitual (ensinar sobre)?

Questão 19 - O quanto você considera ser capaz de ensinar com sucesso danças de matriz africana na dimensão procedimental (ensinar a fazer)?

Questão 20 - O quanto você considera ser capaz de ensinar com sucesso danças de matriz africana na dimensão atitudinal (ensinar a ser e conviver)?

Questão 21 - O quanto você considera ser capaz de ensinar com sucesso sobre a história da África e a cultura afro-brasileira?

Questão 22 - O quanto você considera ser capaz de ensinar com sucesso sobre a promoção da igualdade racial, combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito?

Para a análise da influência do ambiente escolar na crença de autoeficácia docente foram consideradas as seguintes variáveis: a) os aspectos socioculturais, religiosos e políticos presentes no ambiente escolar; b) a conduta profissional dos gestores e demais professores da escola; c) o comportamento dos estudantes nas aulas.

Questões relativas à seção intitulada “*A influência do ambiente escolar na autoeficácia docente: os aspectos socioculturais religiosos e políticos presentes no ambiente escolar*” (Questões 23 a 27):

Levando em conta sua percepção de capacidade atual e a realidade da(s) escola(s) onde leciona, considerando uma escala de 0 a 10, sendo 0 “**não influenciam**” e 10 “**influenciam totalmente**”, responda:

Questão 23 - Em que medida você considera que os aspectos socioculturais, religiosos e políticos, presentes no ambiente escolar, influenciam no quanto você se sente capaz de ensinar com sucesso jogos e brincadeiras de matriz africana?

Questão 24 - Em que medida você considera que os aspectos socioculturais, religiosos e políticos, presentes no ambiente escolar, influenciam no quanto você se sente capaz de ensinar com sucesso lutas de matriz africana?

Questão 25 - Em que medida você considera que os aspectos socioculturais, religiosos e políticos, presentes no ambiente escolar, influenciam no quanto você se sente capaz de ensinar com sucesso danças de matriz africana?

Questão 26 - Em que medida você considera que os aspectos socioculturais, religiosos e políticos, presentes no ambiente escolar, influenciam no quanto você se sente capaz de ensinar com sucesso sobre a história da África e a cultura afro-brasileira?

Questão 27 - Em que medida você considera que os aspectos socioculturais, religiosos e políticos, presentes no ambiente escolar, influenciam no quanto você se sente capaz de ensinar com sucesso sobre a promoção da igualdade racial, combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito?

Questões relativas à seção intitulada *“A influência do ambiente escolar na autoeficácia docente: a conduta profissional dos gestores(as) e demais professores(as) da escola”* (Questões 28 a 32):

Levando em conta sua percepção de capacidade atual e a realidade da(s) escola(s) onde leciona, considerando uma escala de 0 a 10, sendo 0 **“não influenciam”** e 10 **“influenciam totalmente”**, responda:

Questão 28 - Em que medida você considera que a conduta profissional dos(as) gestores(as) e demais professores(as) da escola influenciam no quanto você se sente capaz de ensinar com sucesso jogos e brincadeiras de matriz africana?

Questão 29 - Em que medida você considera que a conduta profissional dos(as) gestores(as) e demais professores(as) da escola influenciam no quanto você se sente capaz de ensinar com sucesso lutas de matriz africana?

Questão 30 - Em que medida você considera que a conduta profissional dos(as) gestores(as) e demais professores(as) da escola influenciam no quanto você se sente capaz de ensinar com sucesso danças de matriz africana?

Questão 31 - Em que medida você considera que a conduta profissional dos(as) gestores(as) e demais professores(as) da escola influenciam no quanto você se sente capaz de ensinar com sucesso sobre a história da África e a cultura afro-brasileira?

Questão 32 - Em que medida você considera que a conduta profissional dos(as) gestores(as) e demais professores(as) da escola influenciam no quanto você se sente capaz de ensinar com sucesso sobre a promoção da igualdade racial, combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito?

Questões relativas à seção intitulada “*A influência do ambiente escolar na autoeficácia docente: o comportamento dos(as) estudantes nas aulas*” (Questões 33 a 37):

Levando em conta sua percepção de capacidade atual e a realidade da(s) escola(s) onde leciona, considerando uma escala de 0 a 10, sendo 0 “**não influenciam**” e 10 “**influenciam totalmente**”, responda:

Questão 33 - Em que medida você considera que o comportamento dos(as) estudantes nas aulas influencia no quanto você se sente capaz de ensinar com sucesso jogos e brincadeiras de matriz africana?

Questão 34 - Em que medida você considera que o comportamento dos(as) estudantes nas aulas influencia no quanto você se sente capaz de ensinar com sucesso lutas de matriz africana?

Questão 35 - Em que medida você considera que o comportamento dos(as) estudantes nas aulas influencia no quanto você se sente capaz de ensinar com sucesso danças de matriz africana?

Questão 36 - Em que medida você considera que o comportamento dos(as) estudantes nas aulas influencia no quanto você se sente capaz de ensinar com sucesso sobre a história da África e a cultura afro-brasileira?

Questão 37 - Em que medida você considera que o comportamento dos(as) estudantes nas aulas influencia no quanto você se sente capaz de ensinar com sucesso sobre a promoção da igualdade racial, combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito?

Com relação à investigação sobre a percepção pessoal de letramento em cultura africana, foram consideradas as seguintes variáveis: a) o quanto o professor considera ter conhecimentos sobre a cultura africana em sua percepção pessoal; e b) o quanto o conhecimento que o professor possui influencia em sua crença de autoeficácia para ensinar.

Antes de aplicar as questões sobre a percepção pessoal de letramento em cultura africana, foi compartilhado no próprio formulário alguns conceitos importantes para orientação dos(as) professores(as) participantes, como segue:

Ter letramento em uma determinada área implica em ter a capacidade de analisar criticamente informações, sintetizar conceitos complexos e comunicar de forma eficaz ideias relacionadas ao campo em questão. Ou seja, o letramento em determinado assunto denota proficiência e competência em uma área específica de conhecimento. Neste sentido, a partir do “afroletramento” é possível estabelecer estratégias educacionais, sociais e políticas para dessubalternizar esta cultura e romper com a hegemonia etnocêntrica que perpetuou a discriminação, o preconceito e as assimetrias presentes na sociedade (Felipe; Zappone, 2019).

Após a apresentação do “glossário” com os conceitos fundamentais de letramento cultural, foram aplicadas as questões relativas à seção intitulada “*Itens para avaliar a percepção pessoal de letramento em cultura africana*” (Questões 38 a 42):

Após compreender os conceitos básicos de letramento, considerando uma escala de 0 a 10, sendo 0 “**Nenhum letramento**” sobre o tema e 10 “**Total letramento**” sobre o tema, levando em conta sua percepção pessoal atual de letramento em cultura africana, responda:

Questão 38 - O quanto você considera ter letramento em jogos e brincadeiras de matriz africana?

Questão 39 - O quanto você considera ter letramento em lutas de matriz africana?

Questão 40 - O quanto você considera ter letramento em danças de matriz africana?

Questão 41 - O quanto você considera ter letramento sobre história da África e cultura afro-brasileira?

Questão 42 - O quanto você considera ter letramento sobre a promoção da igualdade racial, combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito.

Questões relativas à seção intitulada “*Itens para aferir a influência da percepção pessoal de letramento em cultura africana na crença de autoeficácia docente*” (Questões 43 a 48):

Questão 43 - Em que medida você considera que seu letramento atual sobre jogos e brincadeiras de matriz africana influencia no quanto você se sente capaz de ensinar este objeto de conhecimento?

Questão 44 - Em que medida você considera que seu letramento atual sobre lutas de matriz africana influencia no quanto você se sente capaz de ensinar este objeto de conhecimento?

Questão 45 - Em que medida você considera que seu letramento atual sobre danças de matriz africana influencia no quanto você se sente capaz de ensinar este objeto de conhecimento?

Questão 47 - Em que medida você considera que seu letramento atual sobre história da África e cultura afro-brasileira influencia no quanto você se sente capaz de ensinar este objeto de conhecimento?

Questão 48 - Em que medida você considera que seu letramento atual sobre a promoção da igualdade racial, combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito influencia no quanto você se sente capaz de ensinar este objeto de conhecimento?

No convite para a pesquisa o(a) candidato(a) a participante de pesquisa: a) foi informado que a participação no estudo incluiria a aplicação de um questionário por meio da plataforma *Google Forms*; b) foi esclarecido ainda que, antes de responder às perguntas do questionário no ambiente virtual, seria apresentado, neste mesmo ambiente virtual, o TCLE para a sua anuência; c) foi informado que seria possível, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, a retirada do consentimento de utilização dos seus dados na pesquisa; d) foi enviado o *link* de acesso ao *Google Forms*.

Ao acessar o *link* o participante entrou em contato com o TCLE (APÊNDICE A). Caso o participante não aceitasse participar da pesquisa (selecionando a resposta “não” no formulário), o formulário era finalizado; caso o participante aceitasse participar da pesquisa (selecionando a resposta “sim” no formulário), o que corresponderia à assinatura deste termo (TCLE), ele tinha acesso ao glossário e, posteriormente, às questões .

É importante salientar que não houve qualquer tipo de contato presencial entre os participantes do estudo e o pesquisador.

3.4 Procedimentos para análise de dados

O pesquisador se responsabilizou pelo armazenamento adequado dos dados coletados, bem como pelos procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes da pesquisa. Para isso, uma vez concluída a coleta, o pesquisador fez o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

Inicialmente, os dados coletados por meio do questionário foram organizados e apresentados em tabelas e imagens, para caracterização dos participantes, da crença de autoeficácia, percepção pessoal do ambiente escolar e da percepção de letramento em cultura africana. Para isso, quando pertinente, os dados foram analisados por meio de estatística descritiva, utilizando a análise de frequência.

Posteriormente, análises estatísticas apropriadas foram conduzidas a fim de identificar possíveis: (a) diferenças entre a crença de autoeficácia docente em cada objeto de conhecimento; (b) diferenças na percepção pessoal de letramento em cada objeto de conhecimento; e (c) relações entre a crença de autoeficácia docente, as características dos participantes e as variáveis contextuais, com foco na percepção pessoal de letramento em cultura africana dos participantes e nos fatores ambientais, tais como: aspectos socioculturais, políticos e religiosos presentes no ambiente escolar; conduta dos gestores e demais professores da escola; no comportamento dos estudantes nas aulas.

Todas as análises estatísticas foram realizadas utilizando os programas *Statistical Package for Social Sciences - SPSS* (versão 23 – IBM SPSS Statistics) e *JASP* (versão 0.14.1 – JASP Team – University of Amsterdam).

Além disso, a fim de examinar a proporção do nível de crença de autoeficácia docente, da percepção pessoal de influência do ambiente escolar, de letramento e de influência deste na crença de autoeficácia dos(as) participantes, considerando a escala de 0 a 10 pontos definida na metodologia da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes critérios: baixo nível (respostas entre 0 e 3); nível moderado (respostas entre 4 e 6) e alto nível (respostas entre 7 e 10). Após essa tabulação, foi utilizada a análise de correlação para explorar possíveis conexões entre a autoeficácia docente e as variáveis contextuais. A análise qualitativa foi realizada através da interpretação dos resultados tabulados e verificados buscando estabelecer uma compreensão mais aprofundada e abrangente dos fenômenos investigados. Esta análise foi guiada

pela literatura relacionada à crença de eficácia pessoal e docente (Bandura, 1997, 2001, 2023; Tschannen-Moran; Woolfolk Hoy, 2000; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; laochite, 2007, 2011; Bandura *et al.*, 2008; Goya *et al.*, 2008; Rodríguez *et al.*, 2009; Polydoro *et al.*, 2010; Azzi; Vieira, 2012; laochite; Azzi,2012), pelos estudos dos aspectos relativos à cultura africana na sociedade e no contexto educacional brasileiro (Moreira, 2008; Gomes, 2012; Gomes; Jesus, 2013; Godoy, 2017; Silva, 2018; Climaco, 2018; Silva, 2018; Pereira *et al.*,2018; Gonçalves; Silva; 2019; Felipe; Zapone, 2019; Lima; Brasileiro, 2020; Bhering *et al.*, 2021 Oliveira, 2023), nos documentos oficiais orientadores (Brasil, 1997; Brasil, 2017) e nas Leis e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2003; Brasil, 2004a).

O propósito da análise qualitativa foi identificar além das correlações diretas entre as variáveis contextuais, os fatores da influência do ambiente escolar e da percepção de letramento que influenciaram e/ou foram influenciados pela crença de autoeficácia. Neste sentido, foi analisada e discutida a relação mútua entre a crença de autoeficácia docente e as variáveis contextuais definidas para a pesquisa.

A análise foi orientada pelos objetivos previamente estabelecidos, os quais foram: a) investigar a crença de autoeficácia docente para ensinar os objetos de conhecimento de matriz africana; b) identificar a percepção pessoal da influência do ambiente escolar na crença de autoeficácia docente para abordar estas temáticas nas aulas; c) verificar a percepção pessoal do professor sobre seu letramento em cultura africana; d) verificar a influência da percepção de letramento em cultura africana na crença de autoeficácia docente para abordar estes objetos de conhecimento nas aulas; e) descrever e analisar as relações entre essas variáveis.

Esses procedimentos buscaram garantir uma compreensão mais abrangente sobre os fatores que influenciam a crença de autoeficácia docente, com especial atenção aos aspectos do ambiente escolar e da percepção de letramento em cultura africana, fatores fundamentais para a prática pedagógica no contexto investigado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção são analisados e discutidos os resultados obtidos na presente pesquisa por meio da investigação sobre a percepção pessoal dos(as) professores(as) em relação à influência do ambiente escolar e ao letramento em cultura africana na crença de autoeficácia docente para o ensino dos objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de educação física. Neste contexto, embora a análise inclua aspectos relativos à caracterização dos participantes e à crença de autoeficácia docente, o foco central reside em atender aos objetivos previamente estabelecidos, compreendendo como os fatores contextuais indicados para a pesquisa se inter-relacionam e como impactam a confiança dos(as) docentes na sua capacidade de ensinar conteúdos relacionados à cultura africana.

A análise e discussão dos resultados seguiu a ordem da sequência das questões do questionário aplicado e foram organizados a partir dos seguintes tópicos: 4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa e a crença de autoeficácia; 4.2 Crença de autoeficácia docente para o ensino de objetos de conhecimento da cultura africana; 4.3 Percepção pessoal das influências do ambiente escolar na crença de autoeficácia docente; 4.4 Percepção pessoal de letramento em cultura africana; 4.5 Relação entre percepção pessoal de letramento e crença de autoeficácia docente; 4.6 Relação entre crença de autoeficácia docente e as influências do ambiente escolar; 4.7 Relação entre a percepção pessoal de letramento e as influências do ambiente escolar.

Por fim, foram tratados os aspectos referentes aos limites desta pesquisa (4.8 Limites da pesquisa), pois, é fundamental destacar que a análise dos dados está condicionada tanto pelo número de participantes quanto pela particularidade do contexto investigado. Embora a amostra seja representativa dentro dos limites do universo de estudo, as possibilidades de generalização para outras realidades são necessariamente restritas. Além disso, a natureza subjetiva dos dados qualitativos impõe a necessidade de uma interpretação rigorosa e atenta, de modo a mitigar possíveis vieses que possam comprometer a validade e a consistência das conclusões. Reconhecer esses limites é crucial para assegurar a transparência da pesquisa e a compreensão das suas implicações, evitando extrapolações indevidas dos resultados.

4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa e a crença de autoeficácia.

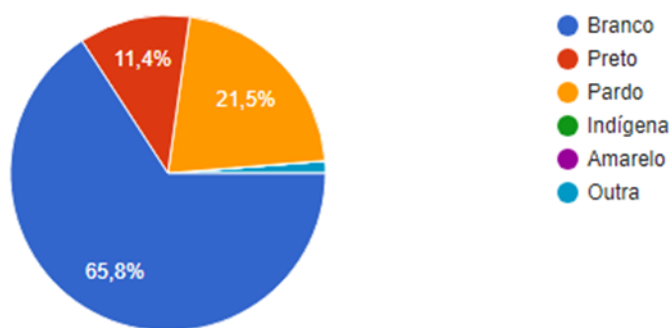
A pesquisa foi realizada utilizando a plataforma Google Formulários e não foi solicitado nenhum tipo de identificação dos(as) docentes participantes, conforme consta nos métodos definidos para a pesquisa. O questionário contou com a participação de 79 professores e professoras de educação física que lecionam em escolas públicas brasileiras.

Conforme detalhado no procedimento metodológico para a coleta de dados, foram aplicadas 11 (onze) questões para a caracterização dos participantes da pesquisa, correspondendo às perguntas de 01 a 11 do questionário.

A média de idade dos(as) participantes é de 43 anos e, com relação ao gênero, 59,2% declararam ser do sexo masculino e 41,8% do sexo feminino. Durante a análise dos dados foi levantada a hipótese de que a crença de autoeficácia para ensinar determinados objetos de conhecimentos pudesse estar associada ao gênero do(a) professor(a). Em função de questões culturais relacionadas aos conteúdos, levantou-se a hipótese das professoras possuírem uma autoeficácia mais elevada para trabalhar com as danças de matriz africana em comparação aos professores. Também se levantou a possibilidade de que os professores homens poderiam se sentir mais capacitados para ensinar as lutas de matriz africana do que as mulheres. No entanto, análises de correspondência simples realizadas para investigar possíveis relações entre gênero e crença de autoeficácia (questões 13 a 23), no contexto do ensino dos diferentes objetos de conhecimento de matriz africana, não revelaram associações significativas entre as variáveis analisadas.

Quanto à autodeclaração étnico racial, 65,8% dos participantes, se autodeclararam brancos, 21,5% pardos, 11,4% pretos, e 1,3% outras etnias (Figura 3). Dados do segundo trimestre de 2024, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) do IBGE, revelam que a população negra (pretos e pardos) correspondia a 56,7% da população brasileira (IBGE, 2024). Considerando estes dados, é possível inferir que existe uma representatividade reduzida de pessoas negras no grupo de professores(as) pesquisados.

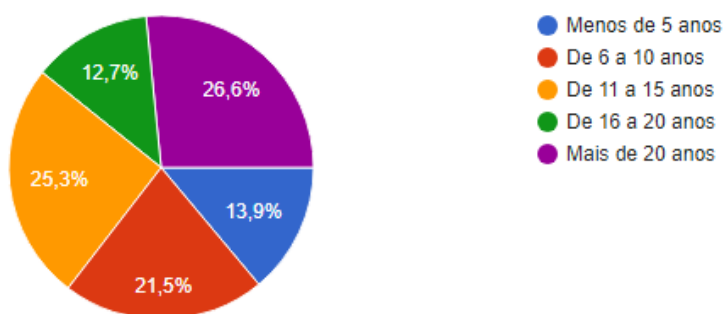
Figura 3: Autodeclaração dos(as) participantes.



Fonte: Gráfico referente a autodeclaração dos(as) docentes gerado pelo Google Forms.

No que se refere ao tempo de atuação dos(as) respondentes como professores(as) de educação física escolar, 13,9% declararam atuar há menos de 5 anos, 21,5% disseram atuar entre 6 e 10 anos, 25,3% afirmam atuar entre 11 e 15 anos, 12,7% declararam atuar entre 16 e 20 anos e 26,6% responderam que atuam há mais de 20 anos como professores(as) de educação física escolar (Figura 4).

Figura 4: Tempo de atuação.



Fonte: Gráfico referente ao tempo de atuação dos(as) docentes gerado pelo Google Forms.

Embora alguns estudos indiquem que professores(as) com mais tempo de experiência geralmente apresentem maior crença em sua capacidade de ensinar (Azzi; Vieira, 2006; laochite, 2007; laochite; Azzi, 2012), ao analisar os dados da pesquisa, não foram encontradas relações significativas entre o tempo de atuação dos(as) docentes e a crença de autoeficácia para o ensino da cultura africana nas aulas de educação física. Mais especificamente, análises de correspondência simples realizadas para verificar possíveis relações entre o tempo de atuação (Questão 5) e a crença de autoeficácia (Questões 13 a 23), revelaram que, dentre as

11 (onze) questões relacionadas à crença de autoeficácia docente, apenas em 2 (duas) (jogos e brincadeiras na dimensão atitudinal e das lutas na dimensão procedimental) indicaram associações estatisticamente significativas.

Uma possível explicação para a ausência de relação entre o tempo de atuação dos(as) docentes e a crença de autoeficácia é que os conteúdos relacionados à cultura africana foram recentemente incorporados aos documentos oficiais e aos currículos escolares. Além disso, muitos educadores(as) não tiveram, em sua formação inicial, disciplinas específicas sobre a cultura africana. Isso implica que, para grande parte dos(as) professores(as), o conhecimento e a experiência no ensino desses conteúdos nas escolas ainda são limitados, o que pode influenciar diretamente a percepção que possuem de sua própria capacidade de ensinar sobre o tema.

Com relação à questão 5 (cinco), que se refere ao local de atuação, verifica-se que os professores(as) de educação física participantes da pesquisa trabalham em escolas públicas de municípios localizados em seis estados brasileiros, além do Distrito Federal. A maioria das respostas (84,88%) provém de docentes do Estado de São Paulo, distribuídos por 21 cidades diferentes. Dentre esses, a maior parcela (35,62%) atua na cidade de Sumaré, o que corresponde a 30,59% do total de respostas obtidas nesta questão. Os demais estados representaram 15,12% das respostas, sendo 5,81% provenientes do Distrito Federal, 2,33% do Mato Grosso, 2,33% de Alagoas, 2,33% da Bahia, 1,16% de Minas Gerais e 1,16% de Pernambuco. A Tabela 4 apresenta as cidades e o número de respostas correspondentes.

Tabela 4: Estados, cidades e respostas dos(as) participantes.

ESTADO	CIDADE(S) DE ATUAÇÃO DOS(AS) DOCENTES	NÚMERO DE RESPOSTAS
SÃO PAULO	SUMARÉ	26
	CAMPINAS	4
	PAULÍNIA	5
	SANTO ANDRÉ	6
	SÃO BERNARDO DO CAMPO	4
	SÃO PAULO	4

	AMERICANA	3
	SANTOS	2
	RIBEIRÃO PRETO	2
	HORTOLÂNDIA	3
	CAPIVARI	2
	ARARAS	2
	LIMEIRA	2
	NOVA ODESSA	1
	MATÃO	1
	SERRANA	1
	SÃO CARLOS	1
	CAJAMAR	1
	SANTA BÁRBARA D'OESTE	1
	ARAÇARIGUAMA	1
	INDAIATUBA	1
MATO GROSSO	CUIABÁ	1
	DIAMANTINO	1
ALAGOAS	MACEIÓ	1
	SÃO MIGUEL	1
MINAS GERAIS	PATOS DE MINAS	1
BAHIA	ITAPETINGA	1
	FEIRA DE SANTANA	1
PERNAMBUCO	RECIFE	1
DISTRITO FEDERAL	BRASÍLIA	5

Fonte: autoria própria (2025).

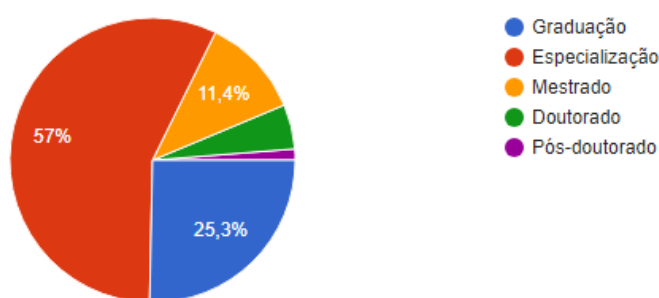
É importante destacar que 36,7% dos(as) professores(as) pesquisados relataram possuir acúmulo de cargo, sendo que, em muitos casos, lecionam em municípios distintos. Por outro lado, a maioria dos(as) docentes (63,3%) afirmaram não ter acúmulo.

A diversidade de estados e municípios onde os(as) professores(as) atuam, bem como as variações nos currículos escolares, culturas locais e abordagens

pedagógicas adotadas, pode influenciar as interpretações dos docentes sobre os conteúdos relativos à cultura africana e as dimensões do conhecimento. Além disso, cerca de 30,59% das respostas provêm de docentes do município de Sumaré, em São Paulo, o que impacta a amostragem. Esses dados serão discutidos de forma mais aprofundada na seção que trata dos limites da pesquisa.

Com relação ao nível de formação acadêmica, 25,3% dos(as) professores(as) pesquisados(as) responderam ter graduação, 57% especialização, 11,4% mestrado, 5,1% doutorado e 1,3% pós-doutorado (Figura 5).

Figura 5: Nível de formação acadêmica.



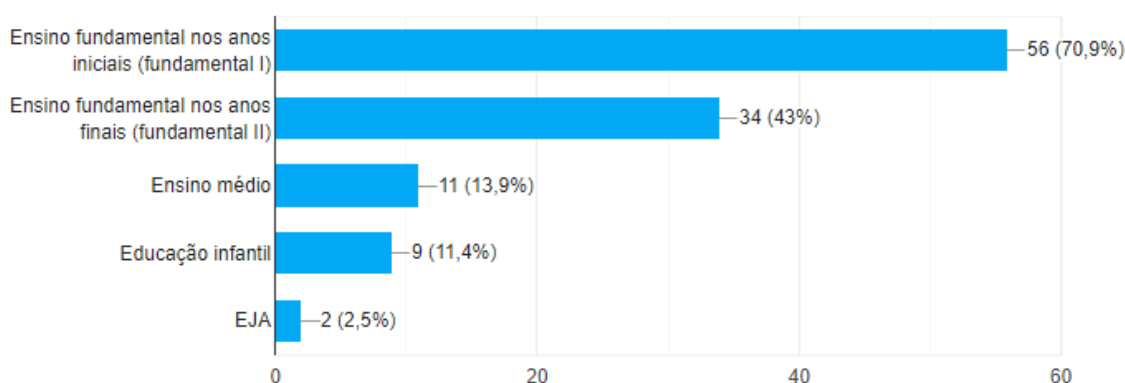
Fonte: Gráfico referente ao nível de formação acadêmica dos(as) docentes gerado pelo Google Forms.

Na questão sobre as áreas de especialização ou de interesse na área de educação física, dos(as) 79 participantes, somente um docente respondeu uma área relacionada à cultura africana nas aulas de educação física, citando o tema “Relações Étnico-Raciais Articulada à Cultura Corporal, Jogos, Brincadeiras e Danças” como área de especialização ou de interesse. Estes dados refletem o reduzido interesse do grupo pesquisado em áreas de estudo relacionadas à cultura africana.

No que diz respeito ao nível de ensino em que os(as) docentes atuam, 41,8% dos(as) professores(as) responderam que lecionam exclusivamente nos anos iniciais do ensino fundamental, 17,7% atuam apenas nos anos finais desse ciclo e 2,5% no ensino infantil. Também foram registradas respostas de docentes que atuam em mais de um nível de ensino, com 16,5% atuando simultaneamente nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, 5,1% nos anos iniciais e na educação infantil, e 1,3%

nos anos finais e na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Vale destacar que, nesta questão, foi permitido que os(as) professores(as) selecionassem mais de uma opção. Na Figura 6, apresenta-se o gráfico geral com o acumulado das respostas.

Figura 6: Nível de ensino de atuação.



Fonte: Gráfico referente ao ciclo de ensino de atuação dos(as) docentes gerado pelo Google Forms.

O nível de ensino em que os(as) professores(as) atuam pode ser considerado um fator relevante na análise deste estudo. Embora a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) torne obrigatória a inclusão do ensino sobre a cultura africana em todo o ensino básico - abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio -, os documentos oficiais que orientam os currículos de cada ciclo diferem na forma como tratam esses conteúdos. Nos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) inclui, do 3º ao 5º ano, objetos de conhecimento relacionados a jogos e brincadeiras, danças e lutas de matriz africana. No entanto, nos anos finais do ensino fundamental não são encontrados objetos de conhecimento específicos sobre essa temática neste documento orientador.

Na educação infantil, em vez de objetos de conhecimento, a BNCC (Brasil, 2017) trabalha com campos de experiência e, embora haja referências à importância da diversidade cultural na escola, não há menções específicas sobre o trabalho com a cultura africana. Nesse contexto, muitas vezes, a responsabilidade de desenvolver atividades relacionadas a essa área do conhecimento para atender à Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) recai sobre os currículos locais, os projetos político-pedagógicos das escolas e a iniciativa dos(as) próprios(as) professores(as).

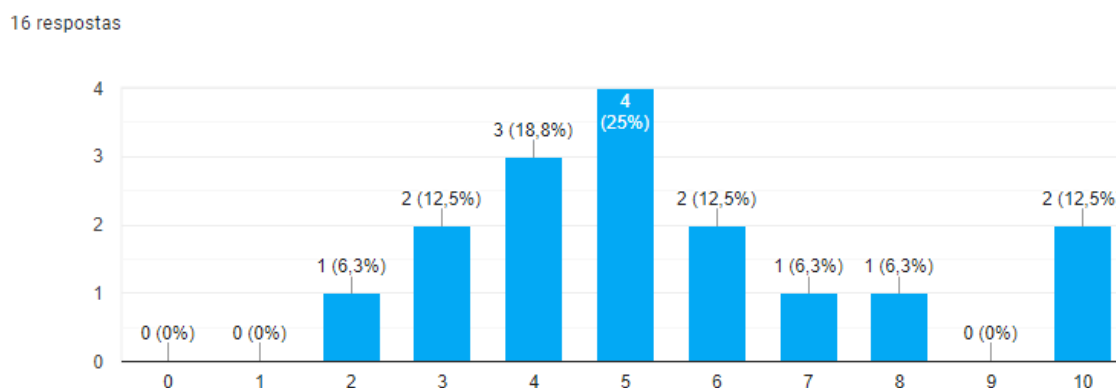
Embora o nível de ensino em que o(a) professor(a) atua não seja um fator determinante para definir seu nível de crença de autoeficácia, as diferenças na abordagem da cultura africana presentes na BNCC (Brasil, 2017) de cada ciclo e nos currículos escolares podem influenciar o engajamento e a disposição do docente para trabalhar com essa temática no contexto escolar.

No entanto, as análises de correspondência simples realizadas para verificar possíveis relações entre o nível de ensino (Questão 10) e a crença de autoeficácia (Questões 13 a 23) não revelaram associações estatisticamente significativas entre essas variáveis. Embora, segundo Bandura (2023), os fatores externos tenham certa influência, os resultados reforçam a ideia de que a crença de autoeficácia docente não está fortemente ligada a aspectos exteriores, como os documentos oficiais e os currículos escolares. Conforme Bandura (1997), fatores internos, como o conhecimento sobre o tema, os valores éticos e morais pessoais, têm um impacto mais significativo sobre a percepção do docente em relação à sua capacidade de realizar determinadas tarefas. Em outras palavras, estes fatores externos não se mostram determinantes para a construção da crença de autoeficácia. Assim, é possível inferir que um(a) professor(a) dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio ou da educação infantil, que possua maior conhecimento e interesse pessoal pela cultura africana, além de valores voltados para o combate ao preconceito, discriminação e racismo, pode se engajar mais no ensino sobre esse tema do que docentes dos anos iniciais, mesmo que estes não tenham a presença explícita desses conteúdos em sua formação curricular, conforme estabelecido na BNCC (Brasil, 2017) (Bandura, 1997; Bandura, 2001; Bandura *et al.*, 2008).

Na caracterização dos participantes foi investigado, também, se os(as) docentes haviam cursado alguma disciplina durante a graduação que abordasse o ensino da cultura africana. As respostas obtidas confirmaram os dados encontrados nos estudos do marco teórico, os quais apontam a escassa presença de disciplinas sobre a cultura africana na formação inicial dos(as) professores(as) (Moreira, 2008; Godoy, 2017). Foi possível constatar que 79,7% dos(as) professores(as) participantes não cursaram nenhum componente curricular relacionado à cultura africana durante a graduação em educação física, enquanto apenas 20,3% afirmaram ter feito algum componente curricular que tratasse desse tema. Entre os(as) docentes que mencionaram ter realizado essas disciplinas, foi constatado nas

respostas que, de forma geral, elas tiveram uma influência moderada na percepção da capacidade de ensinar com sucesso os conteúdos da cultura africana no contexto escolar, como pode ser observado na Figura 7.

Figura 7: Influência da disciplina sobre cultura africana na crença de autoeficácia docente.



Fonte: Gerado pelo Google Forms da Pesquisa.

4.2 Crença de autoeficácia docente para o ensino de objetos de conhecimento da cultura africana

A crença de autoeficácia docente, conforme visto no marco teórico, refere-se à percepção que o professor tem de sua própria capacidade de promover o engajamento e a aprendizagem dos(as) alunos(as), mesmo diante dos desafios impostos pelo ambiente escolar (Tschannen-Moran; Woolfolk Hoy, 2000; laochite, 2007, 2011; Goya *et al.*, 2008; Rodríguez *et al.*, 2009; Azzi; Vieira, 2012). laochite e Azzi (2012) sugerem que professores com alta crença de autoeficácia acreditam em sua capacidade de ensinar a alunos(as) mesmo com dificuldades, enquanto os de baixa autoeficácia tendem a se sentir impotentes diante da desmotivação dos(as) estudantes. Segundo Rodríguez *et al.* (2009), professores com elevada crença de autoeficácia demonstram maior motivação e engajamento nas atividades de ensino. Além disso, a autoeficácia docente influencia as concepções dos professores sobre a capacidade de aprendizagem dos estudantes, impactando diretamente sua abordagem pedagógica.

Conforme detalhado nos procedimentos para a coleta de dados, foram

aplicadas 11 (onze) questões para aferir o nível de crença de autoeficácia docente para ensinar os objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de educação física. Esta seção corresponde às perguntas 12 a 21 do questionário.

Tabela 5: Crença de autoeficácia - médias das respostas, considerando cada objeto de conhecimento e respectivas dimensões mensuradas pela pesquisa.

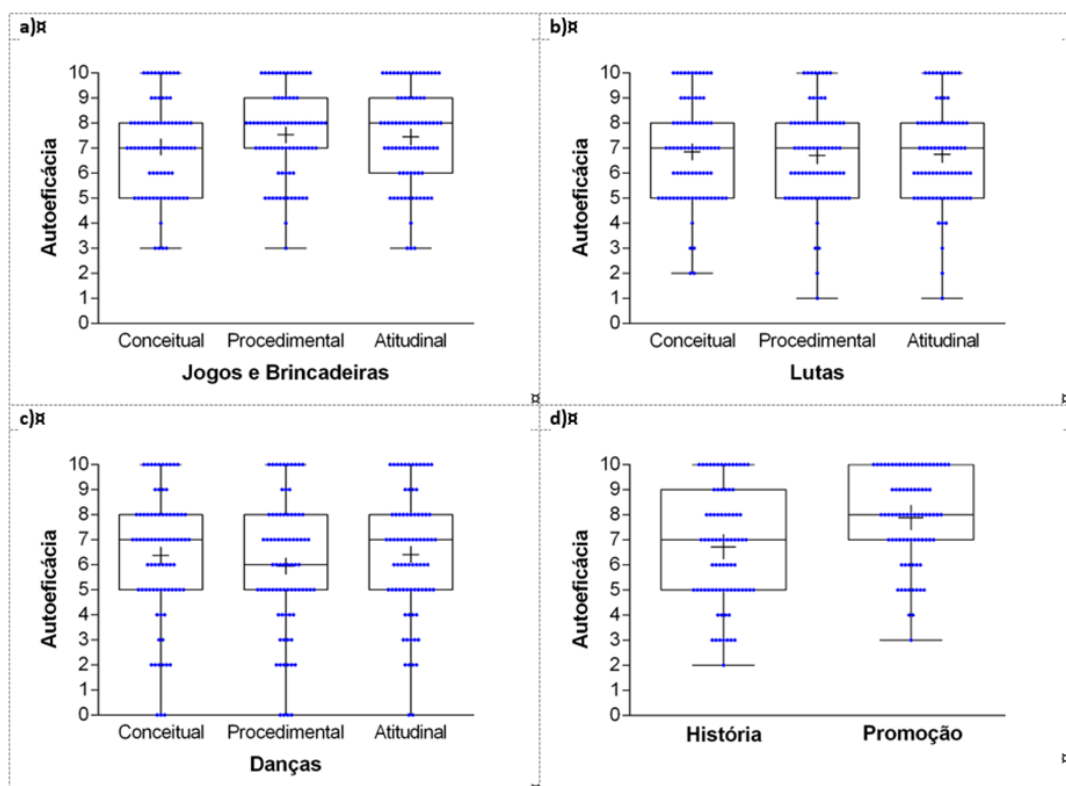
OBJETO DE CONHECIMENTO	DIMENSÃO DO CONHECIMENTO	MÉDIA DAS RESPOSTAS	MÉDIA GERAL
JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZ AFRICANA	PROCEDIMENTAL	7,53	7,27
	ATITUDINAL	7,44	
	CONCEITUAL	6,85	
LUTAS DE MATRIZ AFRICANA	PROCEDIMENTAL	6,70	6,60
	ATITUDINAL	6,75	
	CONCEITUAL	6,37	
DANÇAS DE MATRIZ AFRICANA	PROCEDIMENTAL	5,95	6,36
	ATITUDINAL	6,41	
	CONCEITUAL	6,62	
HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO BRASILEIRA	QUESTÃO NÃO SEPARADA POR DIMENSÕES	6,72	6,72
PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, COMBATE AO RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO E AO PRECONCEITO	QUESTÃO NÃO SEPARADA POR DIMENSÕES	7,89	7,89

Fonte: próprio autor (2025).

Analisando os dados da Tabela 5, ao observar os objetos de conhecimento de matriz africana previstos na BNCC (Brasil, 2017) para a disciplina de educação física (jogos e brincadeiras, danças e lutas), verifica-se que, em média, uma maior crença de eficácia dos(as) docentes participantes para o ensino de “*jogos e brincadeiras de matriz africana*” (7,27), seguido de “*lutas de matriz africana*” (6,60). “*Danças de matriz africana*” foi objeto de conhecimento com menor nível de crença de autoeficácia verificada (6,36).

Para facilitar a visualização, os resultados de crença de autoeficácia docente para cada um dos objetos de conhecimento estão apresentados de forma gráfica na Figura 8.

Figura 8: Crença de autoeficácia docente para os objetos de conhecimento¹.



Fonte: próprio autor (2025).

A fim de verificar as possíveis diferenças estatísticas nas respostas dos participantes para a crença de autoeficácia de cada objeto de conhecimento foi realizado um teste de Friedman (autor, ano). Os resultados indicaram uma diferença significativa nas medianas da autoeficácia dos objetos de conhecimento ($\chi^2(10)=132,48, p=0,001, N=79$). Testes posteriores de Wilcoxon com correção de Bonferroni revelaram que a crença de autoeficácia docente para “jogos e brincadeiras” e para “Promoção”, foi significativamente maior que a crença de autoeficácia docente para “danças” e para “lutas” e para “história”.

¹ “Jogos e Brincadeiras” (painel a), “Lutas” (painel b), “Danças” (painel c), “História da África e a cultura afro-brasileira” (“História”), e “Promoção da igualdade racial, o combate ao racismo, a discriminação e ao preconceito” (“Promoção”) (painel d). Dados apresentados como média (+), mediana (linha), intervalo interquartil# (caixa), mínimo e máximo (hastes), e valores individuais (pontos azuis).

Os dados sobre os diferentes níveis de crença de autoeficácia docente em relação aos diversos objetos de conhecimento podem não refletir diretamente o contexto específico da cultura africana nas escolas. No entanto, é possível que estejam associados a questões mais amplas, que envolvem o contexto histórico e cultural da disciplina de educação física como um todo.

A formação inicial dos(as) professores(as), as correntes pedagógicas que prevaleceram ao longo dos anos e as experiências vividas na infância dos(as) professores(as), de certa forma, podem ter favorecido o maior contato dos(as) docentes com os esportes e os jogos, em detrimento das experiências com as lutas e as danças. Nesse sentido, é possível que o contexto histórico esportivista, que predominou por anos nas aulas de educação física, conforme apontado pelos PCNs (Brasil, 1997), tenha restringido a inclusão de conteúdos além dos esportes tradicionais. Essa limitação resultou na exclusão, muitas vezes, de outras manifestações culturais, como as danças e as lutas, do currículo da disciplina, comprometendo a diversidade de objetos de conhecimento no ensino de educação física.

Esses aspectos históricos e culturais da educação física escolar podem ter influenciado os resultados das respostas obtidas na pesquisa. Ou seja, é provável que os(as) docentes tenham vivenciado mais experiências diretas de sucesso com os jogos e brincadeiras, tanto como estudantes quanto como professores. Esse fator pode ter contribuído significativamente para um nível mais elevado de crença de autoeficácia no ensino desse conteúdo específico, o que pode explicar, em parte, a maior confiança dos(as) professores(as) no desenvolvimento das aulas de jogos e brincadeiras, em comparação com as atividades relacionadas às danças e lutas da cultura africana.

No entanto, é importante ressaltar que as influências do ambiente escolar e a percepção pessoal de letramento nos diferentes objetos de conhecimento podem, também, ter impactado as respostas relacionadas à crença de autoeficácia para o ensino dos conteúdos de matriz africana. Contudo, esses aspectos serão analisados de forma mais aprofundada em outra seção desta análise e discussão da pesquisa.

Para possibilitar uma comparação mais precisa dos níveis de crença de autoeficácia em relação aos diferentes objetos de conhecimento da educação física escolar, seria necessário realizar uma nova pesquisa que investigasse

especificamente os níveis de eficácia docente para o ensino desses conteúdos, organizados conforme as categorias da Base Nacional Comum Curricular. Ao estruturar as unidades temáticas dessa forma, seria possível, por exemplo, comparar o nível de crença de autoeficácia dos(as) professores(as) para ensinar diferentes tipos de danças, como as de contexto comunitário, regionais, de matriz indígena e africana, danças do mundo, de salão, entre outras presentes nos currículos de educação física. Essa abordagem permitiria medir em quais modalidades de dança, no contexto escolar, os(as) docentes têm maior ou menor crença de autoeficácia. O mesmo procedimento poderia ser aplicado a outros objetos de conhecimento contemplados nas unidades temáticas da BNCC.

Com relação às dimensões do conhecimento, embora a educação física possua uma tradição, segundo os PCNs (Brasil, 1997), na dimensão do “*saber-fazer*” (dimensão procedimental), de forma geral, a pesquisa observou uma variação de crença de autoeficácia em relação a cada objeto de conhecimento. “*Jogos e brincadeiras de matriz africana*”, por exemplo, teve a dimensão procedimental como aspecto no qual os(as) professores(as) relataram ter maior nível de eficácia pessoal para ensinar (7,53), e a dimensão conceitual como aspecto de menor nível (6,85). “*Lutas de matriz africana*”, por sua vez, foi o objeto de conhecimento que apresentou menor variação entre as dimensões, com uma pequena vantagem no nível de autoeficácia pessoal para o ensino na dimensão atitudinal (6,75). Já “*danças de matriz africana*” teve a dimensão conceitual como aspecto de maior crença de eficácia pessoal relatada pelos(as) docentes participantes da pesquisa (6,62). O destaque de menor crença de autoeficácia, em comparação a todos os outros objetos de conhecimento, foi a dimensão procedimental do objeto de conhecimento de “*danças de matriz africana*” (5,95).

Os resultados acima mencionados corroboram a teoria de Bandura (1997) e Bandura *et al.* (2008), que relaciona a crença de autoeficácia à especificidade do domínio da tarefa. A partir desta análise, foi possível perceber que os(as) professores(as) podem apresentar uma alta crença de autoeficácia pessoal no ensino de jogos e brincadeiras enquanto, ao mesmo tempo, demonstram uma crença de autoeficácia reduzida no ensino de danças. Uma análise semelhante pode ser feita em relação às diferentes dimensões do conhecimento. Observou-se, nas respostas, que o(a) mesmo(a) professor(a) pode ter uma elevada crença de

autoeficácia para ensinar danças na dimensão conceitual, mas essa mesma confiança não se reflete de maneira tão forte na dimensão procedimental do ensino desse objeto de conhecimento. Essa diferenciação nas crenças de autoeficácia dentro do mesmo conteúdo revela a complexidade dos fatores que influenciam a percepção de capacidade docente e o ensino de conteúdos relacionados à cultura africana nas aulas de educação física.

No que se refere aos conteúdos previstos para educação básica seguindo a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), o ensino sobre a promoção da igualdade racial, o combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito, de acordo com as respostas obtidas, revelou-se como o objeto de conhecimento que os(as) professores(as) apresentam, de modo geral, ter o maior nível de autoeficácia para ensinar (7,89), inclusive em comparação com os objetos de conhecimentos de matriz africana trazidos pela BNCC. O ensino da história da África e da cultura afro-brasileira obteve um nível moderado de crença de autoeficácia (6,72).

Ao analisar os resultados de alta crença de autoeficácia docente nos itens mencionados, especialmente no que se refere à promoção da igualdade racial, ao combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito, é possível relacioná-los aos conceitos da Teoria Social Cognitiva, com ênfase nas características da autorreatividade discutidas por Bandura (2001) e Bandura *et al.* (2008). De acordo com esses estudos, tarefas que estão relacionadas aos valores e à identidade pessoal do(a) professor(a) adquirem um significado mais profundo para ele(a). Esse envolvimento pessoal pode, por sua vez, gerar uma motivação maior, incentivando o(a) docente a direcionar seus esforços e a alcançar as metas estabelecidas.

Esses aspectos da agência moral docente, conforme discutido no marco teórico, podem influenciar diretamente a conduta profissional do(a) professor(a), levando-o(a) a agir conforme seus padrões pessoais. Ou seja, professores(as) com um forte senso ético tendem a priorizar o bem comum e a seguir seus princípios, mesmo que isso resulte em reações adversas que possam afetá-los negativamente (Bandura, 2001; Bandura *et al.*, 2008).

Esses fundamentos ajudam a compreender o elevado nível de autoeficácia demonstrado pelos(as) docentes no ensino de temas relacionados à promoção da igualdade racial, ao combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito. Isso

pode ter ocorrido porque, entre as questões aplicadas no questionário, essa foi, de certo modo, a que mais pode ter se conectado com os valores éticos, morais e pessoais dos(as) participantes da pesquisa.

A Tabela 6 ilustra bem esse aspecto, mostrando que 77,22% dos professores(as) entrevistados(as) afirmaram ter um alto nível de crença de autoeficácia para abordar os temas da promoção da igualdade racial e o combate à discriminação e ao preconceito. Este foi o conteúdo em que se observou o maior número de professores com uma percepção elevada de eficácia docente.

Tabela 6: Proporção de crença de autoeficácia docente dos participantes da pesquisa cada objeto de conhecimento considerando as médias das dimensões.

OBJETO DE CONHECIMENTO	CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DE 7 A 10 PONTOS	CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DE 4 A 6 PONTOS	CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DE 0 A 3 PONTOS
PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, COMBATE AO RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO E O PRECONCEITO	77,22%	21,52%	1,27%
JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZ AFRICANA	67,09%	31,65%	1,27%
LUTAS DE MATRIZ AFRICANA	50,53%	48,10%	1,27%
HISTÓRIA DA ÁFRICA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA	54,43%	35,44%	10,13%
DANÇAS DE MATRIZ AFRICANA	46,84%	36,71%	16,46%

Fonte: próprio autor (2025).

Vale ressaltar que o questionário foi compartilhado nas redes sociais, e a participação dos(as) professores(as) foi totalmente voluntária. Assim, a amostra pode refletir um grupo de docentes mais engajados e sensíveis à temática da cultura africana, não necessariamente representando a visão da maioria dos(as) profissionais da área ou da sociedade brasileira. Esses pontos serão discutidos com mais detalhes na seção que trata dos limites da pesquisa.

Por fim, as danças de matriz africana se destacaram como o objeto de conhecimento com a menor proporção de docentes apresentando elevada crença de autoeficácia pessoal (46,84%), além de ser o tema com o maior índice de professores(as) com baixa crença de eficácia pessoal (14,46%) em relação aos demais conteúdos analisados. Isso pode indicar que, embora o tema seja reconhecido por alguns(as) professores(as), ele ainda enfrenta desafios significativos em termos de formação e conhecimento dentro do contexto da educação física escolar.

Em suma, considerando o objetivo de investigar o nível de crença de autoeficácia docente para o ensino os objetos de matriz africana, os resultados da pesquisa indicam que, de forma geral, os docentes apresentam alta crença de autoeficácia para ensinar jogos e brincadeiras de matriz africana, assim como para promover a igualdade racial e combater discriminação. No entanto, a crença em sua capacidade de ensinar sobre a história da África e a cultura afro-brasileira, lutas e danças de matriz africana é moderada. Ressalta-se, contudo, que os resultados podem estar superestimados, o que será explorado na seção de limitações do estudo.

4.3 Percepção pessoal das influências do ambiente escolar na crença de autoeficácia docente

Na análise das influências ambientais, foram analisados os seguintes aspectos: 4.3.1 Influência dos aspectos socioculturais, políticos e religiosos; 4.3.2 Conduta dos gestores e demais professores da escola; 4.3.3 Comportamento dos(as) estudantes nas aulas.

4.3.1 Influência dos aspectos socioculturais, políticos e religiosos

Conforme detalhado no procedimento metodológico para a coleta de dados, foram aplicadas 5 (cinco) questões para verificar a percepção pessoal da influência dos aspectos socioculturais políticos e religiosos presentes no ambiente escolar na crença de autoeficácia para ensinar com sucesso os objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de educação física, correspondendo às perguntas de 23 a 27 do questionário.

A crença de autoeficácia docente, ou seja, a percepção que o(a) professor(a) tem sobre sua capacidade de influenciar o aprendizado dos(as) estudantes e de alcançar os objetivos educacionais previstos, é um fator crucial para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem (Tschannen-Moran; Woolfolk Hoy, 2000; laochite, 2007, 2011; Goya *et al.*, 2008; Rodríguez *et al.*, 2009; Azzi; Vieira, 2012; laochite; Azzi, 2012).

No contexto brasileiro, ao tratar das manifestações da cultura africana na escola, esta crença de autoeficácia pode sofrer importante influência dos aspectos socioculturais, políticos e religiosos presentes na sociedade e no ambiente escolar (Gomes, 2012, Oliveira, 2023). Estes aspectos, de certa forma, podem moldar a maneira como os(as) professores se comportam ao abordar o ensino de temas referentes à cultura africana. Ou seja, os fatores socioculturais, políticos e religiosos, dependendo da interpretação dos(as) professores(as), podem fortalecer ou enfraquecer a confiança do(a) docente em sua capacidade de ensinar esta temática de maneira eficaz e significativa (Bandura *et al.*, 2008; Oliveira, 2023).

Tabela 7: Média de influência dos aspectos socioculturais, políticos e religiosos na crença de autoeficácia para o ensino dos respectivos objetos de conhecimento.

OBJETO DE CONHECIMENTO	MÉDIA DE INFLUÊNCIA (0 a 10)
JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZ AFRICANA	5,56
LUTAS DE MATRIZ AFRICANA	5,41
DANÇAS DE MATRIZ AFRICANA	5,80
HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA	5,32
PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, O COMBATE AO RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL E AO PRECONCEITO	5,06
MÉDIA GERAL	5,43

Fonte: próprio autor (2025).

Observando a Tabela 7, verifica-se uma influência moderada dos aspectos socioculturais, políticos e religiosos com uma média de 5,43, sem muitas variações entre os objetos de conhecimento. As “*danças de matriz africana*” foi o objeto de conhecimento que, de acordo com os(as) professores(as) participantes, teve sua

crença de autoeficácia mais afetada por estes aspectos, com uma média de 5,80. Neste contexto, os aspectos religiosos podem ser um fator que exerce influência na crença de autoeficácia docente para o ensino desse objeto de conhecimento. Embora o país abrigue um grande número de praticantes de religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, essas crenças e práticas são, muitas vezes, marginalizadas e estigmatizadas nos ambientes escolares (Gomes; Jesus, 2013). Muitas manifestações culturais africanas, especialmente as danças, estão intimamente ligadas a esses aspectos religiosos. Assim, é plausível que estes fatores tenham impactado a crença de autoeficácia para ensinar "*danças de matriz africana*", visto que este conteúdo se conecta diretamente com elementos musicais e instrumentais relacionados às religiões afro-brasileiras. Esse cenário, aliado ao preconceito e à visão eurocêntrica e cristã dominante na sociedade brasileira, pode criar um ambiente hostil e preconceituoso para os(as) professores(as) que buscam abordar as danças de matriz africana nas escolas (Gomes, 2012; Oliveira, 2023).

Além disso, a forma como as religiões influenciam a percepção dos(as) professores(as) sobre a cultura africana pode variar. Educadores(as) com uma visão mais conservadora podem ter dificuldades em abordar o tema de maneira crítica e aberta, especialmente se sua formação religiosa for conflitante com o reconhecimento da importância da diversidade cultural e da valorização da cultura africana e afro-brasileira. Isso pode levar a uma diminuição da autoeficácia percebida, já que esses(as) docentes podem se sentir desconfortáveis ou mesmo desencorajados a realizar abordagens de temas que podem ser relacionados à religiosidade africana ou à afro-brasilidade.

O ensino sobre a promoção da igualdade racial, o combate ao racismo, à discriminação racial e ao preconceito revelou-se o tema em que a crença de autoeficácia docente apresentou a menor influência dos aspectos socioculturais, políticos e religiosos (5,06). Esse resultado pode ser explicado, como já mencionado anteriormente, pela conexão intrínseca desse tema com valores éticos pessoais atribuídos pelos(as) professores(as) à tarefa de trabalhar com tais questões (Bandura, 2001; Bandura *et al.*, 2008). Para muitos(as) docentes, a abordagem da igualdade racial e o enfrentamento do preconceito e do racismo estão profundamente ligados a princípios morais e éticos, o que confere a eles a motivação e a confiança necessárias para lidar com esses desafios, mesmo diante

das adversidades socioculturais, políticas e religiosas que permeiam o contexto educacional. Esse alicerce de ordem pessoal fortalece a resiliência dos docentes, permitindo-lhes continuar promovendo a conscientização e a transformação no ambiente escolar. Adicionalmente, é possível que o nível de letramento dos(as) professores(as) sobre os temas abordados tenha influenciado os resultados observados, refletindo o grau de conhecimento e preparação desses profissionais para tratar esses conteúdos de maneira efetiva e significativa.

Apesar da existência de legislações que tornam obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira, e de uma longa trajetória de resistência e luta do Movimento Negro contra o racismo e em prol da valorização da cultura afro-brasileira em nossa sociedade, muitos(as) professores(as) ainda enfrentam dificuldades ao abordar esses conteúdos. Isso ocorre porque, infelizmente, em diversos setores da sociedade brasileira, a cultura africana continua imersa em estigmas e preconceitos (Gomes, 2012; Gomes; Jesus, 2013; Silva, 2018; Climaco, 2018; Gonçalves; Silva, 2019). A falta de conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira, o estereótipo de que a África é um continente homogêneo e atrasado, bem como a resistência à valorização das culturas africanas como elementos centrais na formação da identidade brasileira por parte de camadas da nossa sociedade, são obstáculos que podem afetar a autoeficácia docente. Neste sentido, o contexto sociocultural brasileiro, fortemente influenciado pelo eurocentrismo, pode interferir na crença de autoeficácia do(a) professor(a), pois, muitos(as) educadores(as) podem se sentir inseguros ao tratar de um tema ainda marginalizado no imaginário coletivo, na sociedade e, conseqüentemente, na escola (Gomes, 2012; Felipe; Zapone, 2019).

Os aspectos políticos, por sua vez, são fatores que também podem exercer tanto um impacto positivo quanto negativo na crença de autoeficácia dos(as) professores(as). A implementação de políticas públicas de valorização da história e cultura africana nas escolas, como a Lei 10.639/03, foi um marco positivo. A presença destes conteúdos nos documentos oficiais e currículos escolares são ações políticas que podem influenciar os(as) professores(as) a trabalhar com temáticas relativas à cultura africana em suas aulas (Gomes; Jesus, 2013; Felipe; Zappone, 2019; Lima; Brasileiro, 2020; Bhering *et al.*, 2021). É importante salientar que as políticas públicas educacionais estabelecidas pelas administrações

municipais e estaduais também podem resultar em maior ou menor ênfase na educação sobre a cultura africana no contexto escolar e, conseqüentemente, no engajamento dos(as) professores (Gomes, 2012; Gomes; Jesus, 2013; Silva, 2018; Climaco, 2018; Gonçalves; Silva; 2019).

Em contrapartida, vale ressaltar que, segundo Oliveira (2023), o ensino da cultura africana pode ser visto como um tema politicamente polarizado pela comunidade local e escolar. Os(as) docentes podem se sentir vulneráveis a críticas e pressões externas, especialmente em tempos de disputas ideológicas, o que pode influenciar na confiança em sua própria capacidade de ensinar de maneira eficaz os temas relacionados à cultura africana e afro-brasileira (Bandura *et al.*, 2008).

Portanto, verifica-se que a crença de autoeficácia docente para o ensino da cultura africana nas escolas brasileiras é influenciada de forma considerável por uma complexa interação entre os aspectos socioculturais, políticos e religiosos. A falta de conhecimento, a polarização política e o preconceito religioso podem gerar insegurança nos(as) professores(as), dificultando a implementação de um ensino eficaz da cultura africana nas aulas de educação física. Superar esses obstáculos requer uma transformação estrutural, que envolve desde a formação inicial e continuada dos professores até o apoio político e institucional para garantir a valorização da história e cultura africana no currículo escolar.

4.3.2 Influência da conduta profissional dos gestores e demais professores.

Como descrito no procedimento metodológico para a coleta de dados, foram aplicadas 5 (cinco) questões para verificar a influência da conduta profissional dos gestores e demais professores da escola na crença de autoeficácia para ensinar com sucesso os objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de educação física, correspondendo às perguntas de 28 a 32 do questionário.

A crença de autoeficácia de um(a) professor(a), ou seja, a confiança em sua capacidade de organizar, executar e alcançar objetivos de ensino, como já mencionado, pode ser influenciada por diversos fatores ambientais (Bandura, 2001; Bandura *et al.*, 2008). A conduta dos gestores e dos colegas docentes no cotidiano escolar exerce um impacto relevante na crença de capacidade de ensinar dos professores, sendo esse um aspecto ambiental também abordado nesta pesquisa. Quando um(a) professor(a) decide trabalhar com temas como a cultura africana, a

crença de autoeficácia pode ser fortalecida ou enfraquecida conforme o apoio e os *feedbacks* recebidos da gestão escolar e dos(as) demais educadores(as).

Tabela 8: Média geral de percepção de influência da conduta profissional dos gestores e demais professores da escola na crença de autoeficácia para ensinar os objetos de conhecimento de matriz africana.

OBJETO DE CONHECIMENTO	MÉDIA DE INFLUÊNCIA
JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZ AFRICANA	4.37
LUTAS DE MATRIZ AFRICANA	4.27
DANÇAS DE MATRIZ AFRICANA	4.38
HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA	4.14
PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, O COMBATE AO RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL E AO PRECONCEITO	4.25
MÉDIA GERAL	4.28

Fonte: próprio autor (2025).

Ao verificar a influência desse fator específico em relação aos conteúdos de matriz africana descritos na Tabela 8, percebeu-se que não houve grandes variações nas respostas dos(as) participantes considerando cada objeto de conhecimento. Entre os conteúdos avaliados, a dança de matriz africana foi, novamente, objeto de conhecimento que, de forma geral, teve sua crença de autoeficácia mais impactada por esse fator, com um índice de 4,38. Por outro lado, o conteúdo sobre a história e cultura da África foi o que apresentou a menor influência da conduta de gestores e colegas professores(as), com uma média de 4,14. Esse resultado indica que, apesar da influência relativamente baixa da gestão e dos colegas de trabalho, ainda há uma diferença no impacto dessa conduta nos diferentes temas relacionados à cultura africana nas aulas de educação física.

Ao analisar os resultados gerais, observou-se que, entre os aspectos investigados, a conduta profissional dos gestores(as) e dos(as) professores(as) das escolas foi o fator que exerceu menor influência sobre a crença de autoeficácia dos(as) participantes da pesquisa. Essa influência reduzida, quando comparada a outros fatores ambientais, pode ser explicada por diversos elementos. Um dos principais aspectos é a presença da discriminação, do preconceito e do racismo

estrutural e institucional presentes na sociedade, que se reflete diretamente no ambiente escolar. Esses fatores podem contribuir para uma abordagem superficial ou limitada dos temas relacionados à cultura africana, que muitas vezes são tratados de maneira pontual, como no mês de novembro, durante a "Semana da Consciência Negra", e frequentemente com o objetivo de atender a um protocolo formal previsto no calendário escolar (Climaco, 2018; Oliveira, 2023).

Além disso, a ausência de disciplinas específicas sobre a cultura africana na formação inicial de professores(as) e gestores(as) também pode ter influenciado esses resultados. A falta de um conhecimento mais profundo sobre o tema limita sua inserção nas discussões pedagógicas, nos currículos escolares e nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino, dificultando uma abordagem mais ampla e significativa dessas questões (Moreira, 2008; Godoy, 2017). Esse cenário evidencia a necessidade de um preparo mais robusto e uma maior valorização da temática no contexto educacional, o que poderia impactar de forma mais eficaz a crença de autoeficácia dos docentes e gestores na promoção da igualdade racial nas escolas.

Outro fator relevante refere-se à própria cultura escolar que, em muitos casos, não valoriza as atividades realizadas pela disciplina de educação física, o que pode resultar em um processo de invisibilidade e isolamento do professor(a) dentro da escola (Gonzáles *et al.*, 2013). A invisibilidade do conhecimento disciplinar está relacionada à ideia de que, na maioria das vezes, os membros da comunidade escolar, especialmente os gestores, não possuem os elementos necessários para reconhecer o conteúdo que é ensinado ou que deveria ser ensinado nas aulas de educação física (Gonzáles *et al.*, 2013).

Esse processo de desvalorização e invisibilidade do seu trabalho enquanto professor(a) de educação física pode ter contribuído para a interpretação da influência reduzida dos(as) gestores(as) e demais professores(as) sobre sua prática pedagógica e, conseqüentemente, sobre sua crença de autoeficácia no ensino da cultura africana.

Por fim, a ausência de políticas públicas eficazes por parte das Secretarias Municipais e Estaduais, que promovam ações em rede para cumprir a Lei 10.639/03, seguir as Diretrizes Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e assegurar a aplicação dos conhecimentos sobre a cultura africana e afro-brasileira

previstos na Base Nacional Comum Curricular, pode contribuir para a limitada disseminação desse conteúdo nas escolas. A implementação dessas diretrizes deveria ocorrer ao longo de todo o ano letivo, e não ser restrita a eventos pontuais, como a Semana da Consciência Negra (Climaco, 2018).

Contudo, é possível afirmar que gestores(as) e professores(as) desempenham um papel crucial na inclusão de conteúdos relacionados à cultura africana nas escolas e no estímulo a práticas pedagógicas que abordem essa temática. Suas atitudes têm o potencial de promover um ambiente educacional mais motivador e receptivo à diversidade, o que, por sua vez, pode favorecer a implementação de tais conteúdos (Bandura, 1997; laochite; Azzi, 2012).

Neste sentido, a conduta dos(as) profissionais que atuam na escola pode fornecer a base para o desenvolvimento de uma cultura escolar que valorize o ensino da história e cultura africana, integrando esses conteúdos de maneira significativa ao currículo e ao projeto político-pedagógico da escola. Quando os(as) gestores(as) escolares demonstram comprometimento com a diversidade cultural e criam espaços de reflexão e estudos sobre a cultura africana na escola, podem contribuir para o fortalecimento da confiança dos(as) professores(as) de que eles são capazes de ensinar esses temas com competência em suas aulas (laochite; Azzi, 2012).

Ao proporcionar apoio institucional, os(as) gestores(as) contribuem para o fortalecimento da autoeficácia dos(as) professores(as), incentivando-os(as) a se sentirem preparados(as) para ensinar conteúdos que, muitas vezes, podem ser desafiadores devido à falta de conhecimento ou à resistência cultural.

Segundo Bandura (1997), a persuasão social é uma fonte importante na construção da crença de autoeficácia. Ela ocorre justamente quando outras pessoas, como gestores ou colegas professores, fornecem um *feedback* positivo ou propiciam o encorajamento, fazendo com que o indivíduo acredite em sua capacidade (laochite; Azzi, 2012).

Nesse contexto, quando um(a) professor(a) decide abordar o ensino da cultura africana, o apoio de gestores e colegas pode ser essencial para fortalecer sua confiança. Comentários positivos, como “Você tem uma excelente abordagem para trabalhar com temas da cultura africana” ou “A escola valoriza sua proposta de incluir a cultura africana nas aulas”, funcionam como formas de persuasão social

que aumentam a crença de autoeficácia do(a) docente. Esse tipo de apoio verbal é fundamental para superar inseguranças e manter a motivação, encorajando o(a) professor(a) a continuar com sua prática e a explorar novas abordagens, sabendo que seu trabalho é reconhecido e valorizado pelos(as) colegas e gestores (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010).

Por outro lado, atitudes negativas ou a falta de apoio, tanto de gestores(as) quanto de outros(as) professores(as), podem prejudicar a confiança do(a) docente. Ou seja, se a escola adota uma postura indiferente ou até mesmo resistente ao ensino de temas relacionados à cultura africana, ou realiza comentários do tipo “É melhor não abordarmos estes temas na escola para evitarmos problemas com os pais conservadores” ou “Temos conteúdos mais importantes para serem trabalhados na escola”, o(a) professor(a) pode se sentir isolado(a) ou inseguro(a) em relação ao trabalho que pretende desenvolver. Nesse caso, sua crença na própria capacidade pode ser comprometida, resultando em um impacto negativo no desempenho e nos resultados do processo de ensino-aprendizagem (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010).

A colaboração e a troca de experiências entre os(as) docentes também podem proporcionar um espaço de aprendizagem e apoio mútuo favorecendo o aumento da crença de autoeficácia docente. Quando os professores se sentem apoiados por seus pares, especialmente por aqueles com mais experiência ou sensibilidade em relação à temática, a crença de que são capazes de ensinar sobre a cultura africana é fortalecida. Segundo Bandura (1997), a crença de autoeficácia pode ser construída a partir de experiências vicárias. Ou seja, as experiências de sucesso de outros(as) professores(as) no ensino da cultura africana, podem fortalecer a crença na própria capacidade para ensinar sobre esta temática. Neste sentido, discussões conjuntas sobre métodos de ensino, recursos didáticos e práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade cultural podem contribuir para o aumento da autoeficácia de todos os envolvidos (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010).

Vale destacar que um ambiente escolar acolhedor, aberto à diversidade e encorajador pode produzir efeitos fisiológicos e afetivos positivos nos(as) professores(as). De acordo com laochite e Azzi (2012), estes eventos biológicos positivos são fontes de construção de uma crença de autoeficácia mais elevada. Ao mesmo tempo, se a escola desenvolver um ambiente preconceituoso, racista e limitante pode produzir sentimentos de medo e ansiedade nos professores(as), podendo reduzir a crença destes em sua capacidade de ensinar sobre os conteúdos da cultura africana em suas aulas.

Portanto, embora a pesquisa tenha revelado uma influência moderada sobre esse aspecto, a conduta dos(as) gestores(as) e professores(as) pode ter um impacto significativo na crença de autoeficácia do(a) docente que deseja trabalhar com a cultura africana na escola. Quando há apoio, reconhecimento e um ambiente escolar que valoriza a diversidade, o(a) professor(a) tende a acreditar mais em sua capacidade de ensinar esses conteúdos, resultando em práticas pedagógicas mais assertivas e significativas para os(as) alunos(as).

4.3.3 Comportamento dos(as) estudantes nas aulas

Conforme detalhado no procedimento metodológico para a coleta de dados, foram aplicadas 5 (cinco) questões para verificar a percepção pessoal da influência do comportamento dos estudantes nas aulas na crença de autoeficácia para ensinar com sucesso os objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de educação física, correspondendo às perguntas de 33 a 37 do questionário.

A crença de autoeficácia de um professor também está profundamente relacionada à maneira como os(as) estudantes se comportam durante o processo de ensino-aprendizagem. Na situação de um(a) professor(a) que pretende trabalhar a cultura africana na escola, o comportamento e o engajamento dos(as) alunos(as) desempenham um papel crucial na construção ou na fragilização dessa crença (laochite, 2007, 2011; Goya *et al.*, 2008; Rodríguez *et al.*, 2009; Azzi; Vieira, 2012; laochite; Azzi, 2012). A forma como os(as) estudantes reagem ao conteúdo, como interagem nas aulas e como demonstram interesse nas atividades propostas pode influenciar diretamente a confiança do(a) docente em sua capacidade de ensinar esse tema.

Tabela 9: Média de percepção de influência do comportamento dos(as) estudantes na crença de autoeficácia para ensinar os objetos de conhecimento de matriz africana.

OBJETO DE CONHECIMENTO	MÉDIA DE INFLUÊNCIA
JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZ AFRICANA	5.30
LUTAS DE MATRIZ AFRICANA	5.32
DANÇAS DE MATRIZ AFRICANA	5.78
HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA	4.84
PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, O COMBATE AO RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL E AO PRECONCEITO	4.86
MÉDIA GERAL	5.22

Fonte: próprio autor (2025).

Ao analisar os dados sobre a média de influência do comportamento dos estudantes na crença de autoeficácia dos(as) professores(as) participantes da pesquisa descritos na tabela 9, observou-se que essa influência é moderada (média geral de 5,22). No que diz respeito aos objetos de conhecimento, a dança de matriz africana foi o conteúdo que, de acordo com os(as) docentes, sofreu a maior influência do comportamento dos(as) alunos(as) nas aulas. Esse resultado pode estar relacionado, por um lado, aos aspectos de preconceito, estereótipos religiosos e discriminação que permeiam tanto a sociedade quanto o ambiente escolar. Por outro lado, também pode refletir as características historicamente construídas pela própria educação física escolar, uma vez que disciplina culturalmente tende a privilegiar a prática dos esportes em seu cotidiano (Brasil, 1997). Neste sentido, muitos professores(as), ao tentarem diversificar seus conteúdos, tendem a encontrar certa resistência dos(as) alunos(as) ao fazer abordagens relacionadas às danças de modo geral, incluindo aquelas de matriz africana.

Quando os estudantes demonstram curiosidade, interesse e engajamento ao aprender sobre a cultura africana, o(a) professor(a) sente que seu esforço pedagógico é validado. A participação ativa, como questionamentos pertinentes, discussões dinâmicas ou a realização de atividades de forma entusiástica, reforça a crença do(a) docente de que é capaz de abordar um tema complexo de forma eficaz. Para o(a) professor(as), o *feedback* positivo dos(a) alunos(as), mesmo que

implícito nas expressões faciais ou no envolvimento nas aulas, podem gerar uma sensação de competência e sucesso (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010). A manifestação de interesse dos(as) estudantes, seja por meio de perguntas sobre a história africana ou manifestações da cultura corporal de matriz africana, sinaliza ao professor(a) que sua abordagem está sendo compreendida e valorizada (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010).

Por outro lado, se os(as) estudantes demonstram desinteresse ou resistência ao tema, seja por falta de conhecimento prévio ou por preconceitos relacionados à temática, o(a) docente pode começar a duvidar de sua capacidade de ensinar com eficácia. Sentir que o conteúdo não está sendo bem recebido ou compreendido pode gerar insegurança e afetar a crença de autoeficácia do(a) professor(a). A resistência, seja por meio de comportamentos de desatenção, zombarias ou comentários negativos, pode fazer com que o(a) professor(a) questione a pertinência de trabalhar com um conteúdo considerado, em muitos casos, marginalizado no currículo escolar. Esse tipo de resposta adversa dos(as) estudantes pode gerar frustração e levar à diminuição da confiança do(a) educador(a) na sua capacidade de ensinar sobre a cultura africana de maneira eficaz (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010).

Outro fator importante na formação da crença de autoeficácia do professor é o desempenho dos(as) estudantes nas atividades relacionadas à cultura africana. Quando os alunos apresentam bom desempenho em tarefas e avaliações que envolvem o tema, isso reforça a percepção de que o(a) professor(a) está conseguindo desenvolver o conteúdo de maneira eficaz. Resultados positivos, como trabalhos bem desenvolvidos, apresentações de qualidade ou um aumento no nível de conhecimento dos estudantes sobre a cultura africana, são indicadores explícitos de sucesso para o(a) docente. Esses sucessos são vivenciados como experiências diretas de vitória, que fortalecem a crença de autoeficácia (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010, Bandura, 2023).

No entanto, se os estudantes não obtêm bons resultados ou mostram dificuldade em compreender o conteúdo, o(a) professor(a) pode interpretar isso

como um reflexo de sua própria incapacidade. A percepção de que os(as) estudantes não estão conseguindo aprender ou se engajar com a cultura africana pode levar a uma sensação de fracasso, diminuindo a confiança do docente em suas próprias habilidades de ensino. Nesses casos, o(a) professor(a) pode se sentir inseguro para continuar desenvolvendo atividades sobre o tema ou até mesmo questionar sua capacidade de ensinar conteúdos que envolvem diversidade cultural (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010).

A forma como os estudantes interagem entre si e com o conteúdo também afeta, diretamente, a crença de autoeficácia do professor. Quando há um ambiente de respeito, colaboração e troca de ideias em sala de aula, onde as diferenças culturais são valorizadas, o docente sente que está criando um espaço de aprendizagem positivo e eficaz. O comportamento de estudantes que demonstram respeito pelas opiniões dos colegas e pelo conteúdo ensinado, especialmente ao abordar temas como a cultura africana, cria um clima favorável à autoeficácia do(a) professor(a).

Em contraste, a falta de respeito, comportamentos disruptivos ou atitudes preconceituosas em relação ao tema podem impactar negativamente na crença de autoeficácia do professor. Quando os alunos rejeitam ou zombam do conteúdo, essa resistência pode ser internalizada pelo docente como um reflexo de suas limitações enquanto educador(a). Isso pode gerar um ciclo de insegurança, onde o professor começa a questionar se suas escolhas pedagógicas estão adequadas, o que diminui a confiança em sua capacidade de lidar com questões sensíveis como a diversidade cultural.

Além das interações diretas em sala de aula, o *feedback* informal, como conversas espontâneas ou comentários dos estudantes fora do ambiente escolar, também pode influenciar a crença de autoeficácia do(a) professor(a). Quando os(as) estudantes expressam sua apreciação pelo conteúdo ou relatam que a aprendizagem sobre a cultura africana teve um impacto positivo em sua visão de mundo, isso reforça a confiança do(a) educador(a) em sua prática pedagógica. Comentários como "Eu nunca tinha pensado sobre isso antes" ou "Agora entendo muito melhor a importância da cultura africana no Brasil" são exemplos de *feedback* que alimentam a crença de autoeficácia do professor (Bandura, 1997; Pajares, 2002;

Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010).

Porém, quando o *feedback* informal é negativo ou quando o(a) professor(a) não recebe nenhum retorno dos(as) alunos(as), a dúvida sobre a eficácia de seu trabalho pode surgir. Isso pode levar a uma diminuição da motivação e da confiança para continuar a desenvolver o tema (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010).

Em conclusão, o comportamento dos(as) estudantes têm uma influência importante na crença de autoeficácia do(a) professor que deseja trabalhar a cultura africana na escola. A maneira como os(as) alunos reagem ao conteúdo, como participam das aulas e o desempenho que demonstram são fatores determinantes para a construção ou fragilização da confiança do(a) docente em suas próprias capacidades. Quando os(as) estudantes demonstram interesse, respeito e bons resultados, o professor tende a se sentir mais seguro e confiante em seu trabalho. Em contrapartida, atitudes de desinteresse, resistência ou falta de resultados positivos podem afetar negativamente essa crença, gerando insegurança e dúvidas sobre a eficácia de suas práticas pedagógicas. Portanto, o comportamento dos(as) estudantes não só reflete a qualidade do ensino, mas também pode impactar diretamente na autoconfiança do(a) professor(a), motivando-o(a) ou desencorajando-o(a) a continuar desenvolvendo temas tão relevantes e transformadores como a cultura africana nas escolas.

Tabela 10: Comparativo geral das médias das influências ambientais mensuradas na pesquisa.

OBJETO DE CONHECIMENTO DE MATRIZ AFRICANA	ASPECTOS INFLUENCIADORES DA CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE ANALISADOS			
	ASPECTOS POLÍTICOS E RELIGIOSOS PRESENTES NO AMBIENTE ESCOLAR	CONDUTA DOS GESTORES E DEMAIS PROFESSORES	COMPORTAMENTO DOS ESTUDANTES NAS AULAS	MÉDIA POR OBJETO DE CONHECIMENTO
JOGOS E BRINCADEIRAS	5.56	4.37	5.30	5,07
LUTAS	5.41	4.27	5.32	5,00
DANÇAS	5.80	4.38	5.78	5,32
HISTÓRIA DA ÁFRICA	5.32	4.14	4.84	4,76
PROMOÇÃO DA				

IGUALDADE RACIAL, O COMBATE AO RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL E AO PRECONCEITO	5.06	4.25	4.86	4,72
MÉDIA GERAL	5.43	4.28	5.22	4,97

Fonte: próprio autor (2025).

Em síntese, atendendo ao objetivo da pesquisa de investigar a influência dos fatores ambientais, observou-se que, entre os aspectos analisados, os fatores socioculturais, políticos e religiosos foram os que, segundo os(as) participantes, exerceram maior impacto na crença de autoeficácia dos(as) docentes. Em seguida, destacaram-se o comportamento dos estudantes nas aulas, e, por último, a conduta dos gestores e demais professores da escola. Verificou-se também que o ensino das “*danças de matriz africana*” foi o que sofreu maior influência dos fatores ambientais analisados. Por outro lado, a crença de autoeficácia para ensinar sobre a promoção da igualdade racial, o combate ao racismo, a discriminação e o preconceito segundo os(as) professores(as), de modo geral, sofrem menos influência do ambiente escolar.

4.4 Percepção pessoal de letramento em cultura africana

A presente pesquisa também teve como objetivo avaliar o nível de percepção pessoal de letramento dos(as) professores(as) de educação física em relação às seguintes manifestações da cultura corporal presentes na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017): a) jogos e brincadeiras de matriz africana; b) danças de matriz africana; e c) lutas de matriz africana. Além disso, também foi analisado a percepção de letramento dos(as) docentes em relação aos temas propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004a) e a lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que incluem: a) promoção da igualdade racial, combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito; e b) história e cultura da África.

Conforme detalhado no procedimento metodológico para a coleta de dados, foram aplicadas 5 (cinco) questões para verificar a percepção pessoal de letramento

em cultura africana dos(as) professores(as), correspondendo às perguntas de 38 a 42 do questionário.

O conceito de letramento em cultura africana para a atuação docente pode ser compreendido como o vínculo e o conhecimento que o(a) professor(a) possui sobre diversos aspectos dessa cultura (Felipe; Zappone, 2019). É fundamental ressaltar que o letramento em cultura africana para o trabalho na escola transcende o simples domínio técnico das informações, abrangendo, também, a habilidade de articular esses saberes no contexto pedagógico de maneira crítica e reflexiva. Para orientar os(as) participantes da pesquisa, foi abordada a definição de letramento em cultura africana no formulário com as questões da seguinte maneira: ter letramento em uma determinada área implica em ser capaz de analisar criticamente as informações, sintetizar conceitos complexos e comunicar de forma eficaz as ideias relacionadas a esse campo de conhecimento. Em outras palavras, o letramento em um determinado assunto denota proficiência e competência em uma área específica. Nesse sentido, por meio do conceito de "afroletramento", é possível desenvolver estratégias educacionais, sociais e políticas que busquem dessubalternizar a cultura africana, rompendo com a hegemonia etnocêntrica que historicamente perpetuou a discriminação, o preconceito e as desigualdades presentes na sociedade (Felipe; Zappone, 2019).

Neste sentido, para que o ensino de cultura africana seja bem-sucedido, é essencial que os(as) professores(as) não apenas compreendam o conteúdo, mas também desenvolvam uma postura de valorização e reconhecimento dessa cultura no processo educativo.

Tabela 11: Média de percepção pessoal de letramento dos(as) professores participantes.

JOGOS E BRINCADEIRAS	LUTAS	DANÇAS	HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA	PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, O COMBATE AO RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL E AO PRECONCEITO	MÉDIA GERAL DE LETRAMENTO
5.78	5.18	4.48	5.66	7.12	5,64

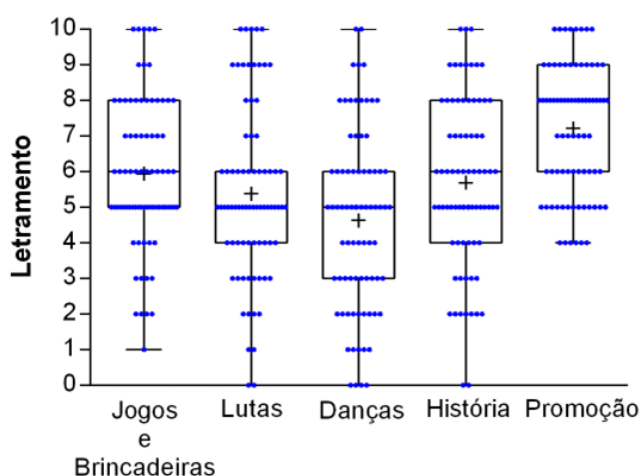
Fonte: próprio autor (2025).

Ao analisar a Tabela 11, verifica-se que “*danças de matriz africana*” é o objeto de conhecimento que os(as) professores(as) relatam possuir menor percepção

peçoal de letramento (4,48). A promoção da igualdade racial, o combate ao racismo, a discriminação e ao preconceito foi identificado como o conteúdo que os(as) docentes afirmaram ter maior percepção pessoal de letramento (7,12), seguido de jogos e brincadeiras (5,78), história e cultura africana (5,66) e lutas (5,18).

Para facilitar a visualização, os resultados de letramento para cada um dos objetos de conhecimento estão apresentados de forma gráfica na Figura 9.

Figura 9: Letramento para os objetos de conhecimento².



Fonte: próprio autor (2025).

A fim de verificar as possíveis diferenças estatísticas nas respostas dos(as) participantes para a letramento em cada objeto de conhecimento foi realizado um teste de Friedman. Os resultados indicaram uma diferença significativa nas medianas do letramento nos objetos de conhecimento ($\chi^2(4)=116,97, p=0,001, N=79$). Testes posteriores de Wilcoxon com correção de Bonferroni revelaram que o letramento para “jogos e brincadeiras” foi significativamente maior que o letramento para “lutas” e para “danças” e menor que o letramento para “promoção”, o letramento para “lutas” foi significativamente menor que o letramento para “promoção”, o letramento para “danças” foi significativamente

² “Jogos e Brincadeiras”, “Lutas”, “Danças”, “História da África e a cultura afro-brasileira” (“História”), e “Promoção da igualdade racial, o combate ao racismo, a discriminação e ao preconceito” (“Promoção”). Dados apresentados como média (+), mediana (linha), intervalo interquartil (caixa), mínimo e máximo (hastes), e valores individuais (pontos azuis).

menor que o letramento para “*história*” e para “*promoção*”, e o letramento para “*história*” foi significativamente menor que o letramento para “*promoção*”.

Tabela 12: Proporção dos níveis de percepção pessoal de letramento em cultura africana por objeto de conhecimento.

OBJETO DE CONHECIMENTO	PERCEPÇÃO PESSOAL DE LETRAMENTO DE 7 A 10 PONTOS	PERCEPÇÃO PESSOAL DE LETRAMENTO DE 4 A 6 PONTOS	BAIXA PERCEPÇÃO PESSOAL DE LETRAMENTO DE 0 A 3 PONTOS
JOGOS E BRINCADEIRAS	35,44%	53,16%	11,39%
LUTAS	25,32%	54,43%	20,25%
DANÇAS	21,52%	43,04%	35,44%
HISTÓRIA DA ÁFRICA	34,18%	48,10%	17,72%
PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, O COMBATE AO RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL E AO PRECONCEITO	62,03%	37,97%	0%

Fonte: próprio autor (2025).

Ao verificar a proporção de letramento em cultura africana em cada objeto de conhecimento identifica-se que, com exceção da promoção da igualdade racial, o combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito, a maioria dos(as) docentes participantes da pesquisa indicam ter uma percepção pessoal de letramento moderada (de 4 a 6 pontos). “*Danças de matriz africana*” se destaca como o objeto de conhecimento que possui a maior quantidade de professores(as) pesquisados(as) com uma baixa percepção pessoal de letramento.

Considerando uma média geral, observa-se que 54,43% dos(as) participantes indicam ter uma moderada percepção pessoal de letramento (de 4 a 6 pontos), 27,85% afirmam ter alta percepção (de 7 a 10), e 17,72% sinalizam ter baixa percepção de letramento em cultura africana (de 0 a 3).

Tabela 13: Proporção geral dos níveis de percepção pessoal de letramento em cultura africana.

PERCEPÇÃO PESSOAL DE LETRAMENTO DE 7 A 10 PONTOS	PERCEPÇÃO PESSOAL DE LETRAMENTO DE 4 A 6 PONTOS	BAIXA PERCEPÇÃO PESSOAL DE LETRAMENTO DE 0 A 3 PONTOS
27,85%	54,43%	17,72%

Fonte: próprio autor (2025).

O baixo letramento em cultura africana de alguns(as) professores(as) pode ser atribuído a diversos fatores interligados, que refletem tanto a estrutura social e educacional quanto às lacunas na formação docente.

Primeiramente, a não obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 nos cursos de educação superior, conforme apontado por Moreira (2008), contribui para a continuidade da invisibilidade da história e cultura africana na prática docente. A falta de uma abordagem sistemática nas instituições de ensino superior e nos cursos de formação continuada resulta na pouca presença de conteúdos afro-brasileiros nas escolas e na falta de preparo de muitos professores(as) para lidar com temas relacionados às relações étnico-raciais.

Além disso, como observam Silva (2018) e Pereira *et al.* (2018), muitos(as) docentes demonstram resistência em aplicar a legislação devido à percepção de que suas disciplinas não possuem conexão com esses temas, além de se sentirem despreparados(as) para abordar tais questões de maneira crítica. A formação inicial, em muitos casos, não oferece os subsídios necessários para uma compreensão aprofundada das questões étnico-raciais, o que leva os(as) professores(as) a recorrerem ao senso comum e às práticas cotidianas em sala de aula, em vez de uma abordagem pedagógica mais estruturada.

Portanto, a falta de um letramento adequado em cultura africana entre os(as) docentes pode estar intimamente ligada à estrutura curricular dos cursos de formação de professores(as) deficiente e à resistência por parte dos(as) educadores(as) que, de certa maneira, pode tanto refletir esta ausência de uma formação teórica robusta, quanto o preconceito enraizado no imaginário docente. Isso resulta em uma educação que, muitas vezes, reforça estereótipos e invisibiliza as contribuições culturais africanas, perpetuando um ciclo de exclusão e desinformação. A revisão dos currículos nos cursos superiores e a implementação

de uma formação continuada mais diversa e crítica são essenciais para superar esse cenário.

4.5 Relação entre percepção pessoal de letramento e crença de autoeficácia docente

A percepção dos(as) professores(as) sobre seu próprio letramento em cultura africana constitui um fator relevante na construção da crença de autoeficácia docente, conforme observado na pesquisa. A ausência de vínculos e de conhecimentos específicos sobre essa temática pode gerar obstáculos na abordagem de conceitos, procedimentos e atitudes relacionados ao tema no cotidiano das aulas. Além disso, a falta de conhecimentos para lidar com os desafios sociais envolvendo a cultura africana pode impactar negativamente a confiança dos(as) professores(as) em sua capacidade de ensinar sobre esses conteúdos de maneira efetiva e significativa, comprometendo sua percepção de competência no exercício do ensino desses temas.

A crença de autoeficácia para ensinar está relacionada à confiança que o(a) docente possui em suas habilidades de planejar, aplicar e avaliar práticas pedagógicas (LaOchite; Azzi, 2012). Ou seja, para que um(a) professor(a) se sinta capaz de ensinar sobre a cultura africana, é necessário que ele tenha os conhecimentos essenciais sobre o tema. Este conhecimento não se limita à acumulação de informações, mas envolve uma compreensão crítica das representações e dos significados atribuídos à cultura africana, tanto na sociedade quanto no contexto escolar.

Quando o(a) professor(a) tem a percepção de que possui alto letramento nessa área, sua crença de autoeficácia tende a aumentar, o que pode levar a um ensino mais efetivo e uma maior disposição para implementar estratégias pedagógicas inovadoras. Por outro lado, a falta de letramento cultural pode impactar negativamente a crença de autoeficácia do(a) professor(a), resultando em uma sensação de inadequação ou insegurança para ensinar sobre esses conteúdos.

Embora a Lei nº 10.639/03 estabeleça a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, a efetividade da abordagem dessa temática depende de diversos fatores (Gomes; Jesus, 2013; Felipe; Zappone, 2019; Lima; Brasileiro, 2020; Bhering *et al.*, 2021). A formação inicial e a formação

continuada dos(as) professores sobre esta temática é essencial. Os dados trazidos nas respostas dos(as) professores(as) e estudos abordados no marco teórico revelam que a formação inicial docente garante pouco ou nenhum acesso a conteúdos referentes à cultura africana. Neste sentido, é possível inferir que a formação de professores(as) para lidar com os desafios de romper com os estereótipos, a discriminação e o preconceito acerca desta cultura em nossa sociedade e no ambiente escolar é um grande desafio (Moreira, 2008; Godoy, 2017).

Observando a Tabela 14, é possível notar que a percepção pessoal dos(as) professores(as) sobre seu letramento em cultura africana podem interferir diretamente na sua crença de autoeficácia. Percebe-se uma relação entre a elevada percepção pessoal de letramento e a alta crença de eficácia docente para ensinar as temáticas sobre a cultura africana. Análises de regressão linear conduzidas para examinar a relação entre a percepção de letramento e a crença de autoeficácia docente revelaram associações significativas para todos os objetos de conhecimento. De forma geral, quase a totalidade de professores(as) que afirmaram ter alta percepção pessoal de letramento (97,23%), relatam ter elevada crença de eficácia pessoal para ensinar. Somente 2,77% destes professores(as) relataram ter moderada crença de autoeficácia e nenhum(a) docente indicou ter baixa eficácia pessoal para ensinar os objetos de conhecimento da cultura africana mensurados na pesquisa.

Tabela 14: Relação entre alta percepção de letramento e crença de autoeficácia docente.

OBJETO DE CONHECIMENTO	CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE 7 A 10 PONTOS	CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE 4 A 6 PONTOS	CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE 0 A 3 PONTOS
JOGOS E BRINCADEIRAS	100%	0%	0%
LUTAS	100%	0%	0%
DANÇAS	94,12%	5,88%	0%
HISTÓRIA DA ÁFRICA	96,30%	3,70%	0%
PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, O COMBATE AO RACISMO,	95,74%	4,26%	0%

A DISCRIMINAÇÃO RACIAL E AO PRECONCEITO			
MÉDIA GERAL	97,23%	2,77%	0%

Fonte: próprio autor (2025).

Esta relação entre alta percepção pessoal de letramento e a crença de autoeficácia é proporcional em cada objeto de conhecimento, ficando nítido que quanto maior o letramento em determinado conteúdo, maior a crença de autoeficácia para ensiná-lo como se observa na Tabela 15.

Tabela 15: Relação entre alta percepção pessoal de letramento e a crença de autoeficácia.

OBJETO DE CONHECIMENTO	MÉDIA DE CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA	MÉDIA DE PERCEPÇÃO PESSOAL DE LETRAMENTO
JOGOS E BRINCADEIRAS	7,27	5,78
LUTAS	6,60	5,18
DANÇAS	6,36	4,48
HISTÓRIA DA ÁFRICA	6,72	5,66
PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, O COMBATE AO RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL E AO PRECONCEITO	7,89	7,12

Fonte: próprio autor (2025).

No entanto, vale salientar, que houve um grupo considerável de professores(as) que apontou possuir alta crença de eficácia pessoal, mesmo relatando ter baixa ou moderada percepção de letramento. Além disso, ao comparar quantitativamente os dois itens mencionados neste tópico, nota-se um nível maior de crença de autoeficácia em relação ao nível de percepção de letramento indicado pelos(as) docentes. Contudo, é importante ressaltar que proporcionalmente, a maioria desses(as) docentes com baixa percepção pessoal de letramento indicam possuir moderada e baixa crença em suas capacidades de ensinar sobre a cultura africana na escola nos respectivos objetos de conhecimento (Tabela 16).

Tabela 16: Relação entre baixa percepção de letramento e crença de autoeficácia docente.

OBJETO DE CONHECIMENTO	CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE 7 A 10 PONTOS	CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE 4 A 6 PONTOS	CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE 0 A 3 PONTOS
JOGOS E BRINCADEIRAS	33,33%	66,67%	0%
LUTAS	25%	75%	25%
DANÇAS	25,93%	40,74%	33,33%
HISTÓRIA DA ÁFRICA	33,33%	40%	26,67%
PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, O COMBATE AO RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL E AO PRECONCEITO	*	*	*

*Observação: Não houve respostas de 0 a 3 pontos (baixo letramento) no objeto de conhecimento "Promoção da igualdade racial, combate ao racismo, à discriminação racial e ao preconceito"

Fonte: próprio autor (2025).

Segundo Bandura (1986), as escalas de auto-eficácia não medem as habilidades e sim o que as pessoas acreditam que possam fazer com elas sob uma variedade de circunstâncias.

Nesse sentido, os dados sugerem que o letramento é uma habilidade importante, mas não é o fator determinante da crença de autoeficácia docente. Esses achados corroboram os conceitos de autoeficácia apresentados por Bandura (1997), que argumenta que a percepção de autoeficácia desempenha um papel crucial no desempenho de uma pessoa, independentemente de suas habilidades e competências. Para alcançar o sucesso em determinadas tarefas, não basta apenas ter habilidades; é essencial acreditar na própria capacidade de utilizá-las de forma eficaz. Isso implica a necessidade de adaptar diversas subcompetências para lidar com situações inesperadas. Em outras palavras, a autoeficácia percebida não está vinculada à quantidade de competências de que o indivíduo dispõe, mas à sua crença na capacidade de aplicá-las em diferentes contextos. A partir disso, é possível inferir que, mesmo entre os professores(as) que relataram ter uma baixa percepção de letramento, aqueles(as) que demonstraram alta crença de eficácia

peçoal conseguem utilizar outras habilidades e competências para enfrentar os desafios e trabalhar com a cultura africana nas aulas de educaão ffsica (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Azzi; Polydoro, 2006; Bandura *et al.*, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Polydoro *et al.*, 2010).

Contudo, vale salientar que a pesquisa mensura tambem a influencia da percepao peçoal de letramento dos(as) professores(as) participantes quanto a capacidade de ensinar com sucesso os objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de educaao ffsica. O resultado revela que os(as) docentes pesquisados identificam uma alta influencia de sua percepao de letramento em sua crena de autoeficacia, como se observa na tabela 17.

Tabela 17: Resultado da mfdia de influencia da percepao peçoal de letramento na crena de autoeficacia para o ensino dos respectivos objetos de conhecimento.

OBJETO DE CONHECIMENTO	MfdIA DE INFLUfNCIA (0 a 10)
JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZ AFRICANA	7,09
LUTAS DE MATRIZ AFRICANA	7,13
DANAS DE MATRIZ AFRICANA	7,12
HISTfRIA E CULTURA DA fFRICA	6,96
PROMOAO DA IGUALDADE RACIAL, O COMBATE AO RACISMO, A DISCRIMINAAO RACIAL E AO PRECONCEITO	7,17
MfdIA GERAL	7,09

Fonte: prfprio autor (2025).

De acordo com o conceito de reciprocidade triadica proposto por Bandura (1997), h a interaao dinamica e recfproca entre os fatores peçoais, comportamentais e ambientais. No contexto do ensino da cultura africana, a percepao de letramento do(a) professor(a) e um fator peçoal relevante, que pode influenciar tanto o comportamento do(a) docente quanto o ambiente escolar em que ele(a) atua. Contudo, e importante reconhecer que, nesse processo interativo, os aspectos peçoais do(a) educador(a) tambem podem ser moldados pelos fatores ambientais e pelo seu prfprio comportamento. Professores(as) com uma alta percepao de letramento em cultura africana tendem a agir com mais confiana, o que refora sua crena de autoeficacia para ensinar esses contefdos. Esse

comportamento, por sua vez, impacta positivamente o ambiente escolar, resultando em uma abordagem mais eficaz e engajada do tema. Em contraste, docentes com uma percepção mais baixa de letramento em cultura africana podem ver sua crença na própria eficácia pedagógica enfraquecida. Isso pode gerar insegurança, pois esses(as) professores(as) podem, em alguns casos, acreditar que não possuem o conhecimento necessário para abordar adequadamente os temas relacionados à cultura africana nas aulas. Esse efeito negativo em sua percepção de capacidade pode dificultar a implementação eficaz desses conteúdos em sua prática educativa.

Portanto, a influência da percepção pessoal de letramento em cultura africana do(a) professor(a) em sua crença de autoeficácia para ensinar sobre esses conteúdos é um fator muito importante. A construção de um letramento mais profundo sobre a cultura africana pode produzir uma crença de autoeficácia elevada para ensinar estes conteúdos e, conseqüentemente, resultar em práticas pedagógicas mais eficazes e em um ensino mais comprometido com a diversidade, o combate ao preconceito, à discriminação e com a valorização da cultura africana e afro-brasileira nas escolas. No entanto, vale salientar que, embora este letramento em cultura africana seja extremamente relevante, a alta crença de eficácia docente pode gerar a confiança necessária na capacidade do(a) professor(a) de aplicar os conhecimentos que ele(a) tem disponível para superar os desafios. Ou seja, apesar de uma percepção pessoal limitada sobre o letramento em cultura africana, a crença elevada na própria capacidade de ensinar pode exercer um papel relevante no processo de abordagem dessa temática nas aulas de educação física.

4.6 Relação entre crença de autoeficácia docente e as influências do ambiente escolar

Como já abordado no marco teórico desta pesquisa, a crença de autoeficácia docente é um componente crucial na motivação e no engajamento dos(as) professores(as) no desempenho de suas funções no ambiente escolar. Ela exerce um papel decisivo na forma como os(as) educadores(as) enfrentam os desafios pedagógicos, desenvolvem estratégias de ensino e estabelecem relações com os estudantes. No entanto, como já visto, a formação e a manutenção dessa crença não ocorre de maneira isolada, podendo ser fortemente influenciada pelo ambiente escolar em que os(as) docentes estão inseridos (Tschannen-Moran; Woolfolk Hoy,

2000; laochite, 2007, 2011; Goya *et al.*, 2008; Rodríguez *et al.*, 2009; Azzi; Vieira, 2012; laochite; Azzi, 2012).

A interação entre o(a) professor(a) e o ambiente escolar pode impactar diretamente o seu comportamento e a forma como ele(a) se relaciona com a prática pedagógica. O conceito de reciprocidade triádica, abordado por Bandura *et al.* (2008) e Pajares e Olaz (2008), esclarece a dinâmica da influência mútua entre fatores pessoais (cognições, afetos e eventos biológicos), comportamentais e ambientais. No contexto da atividade docente, essa reciprocidade envolve a interação contínua entre os aspectos internos dos(as) professores(as), o ambiente escolar e o comportamento desses(as) docentes em sala de aula. Esta relação recíproca com os fatores ambientais é determinada, de certa forma, pela maneira como os(as) educadores(as) percebem, interpretam e reagem ao ambiente que os cerca.

Vale lembrar que esta pesquisa analisou três aspectos principais do ambiente escolar que influenciam a crença de autoeficácia dos professores no ensino sobre a cultura africana: a) os fatores socioculturais, políticos e religiosos; b) a conduta profissional dos gestores e demais professores da escola; e c) o comportamento dos estudantes nas aulas.

A análise das relações entre o nível de crença de autoeficácia docente e a influência ambiental demonstrada na Tabela 18 revela uma importante correlação. Observou-se que, de modo geral, professores(as) com elevada crença de autoeficácia pessoal possuem maior percepção de influência do ambiente na sua capacidade de ensinar sobre a cultura africana em relação aos que possuem menor crença de eficácia pessoal. Verifica-se que 44,83% dos(as) professores(as) com maior crença de autoeficácia para o ensino dos objetos de conhecimento da cultura africana percebem que o ambiente escolar exerce uma alta influência sobre sua competência para ensinar esses conteúdos na escola. Já 21,66% desses(as) docentes responderam sofrer moderada influência e 33,33% baixa influência. Esse resultado vai contra a hipótese de que os professores com maior crença de autoeficácia sofrem menor influência do ambiente escolar.

Tabela 18: Relação entre a **alta** crença de eficácia docente e a influência dos aspectos ambientais presentes no ambiente escolar.

NÍVEL DE INFLUÊNCIA (0 A 10)	ASPECTO DO AMBIENTE ESCOLAR			MÉDIA DO NÍVEL DE INFLUÊNCIA
	ASPECTOS SOCIOCULTURAIS, POLÍTICOS E RELIGIOSOS	CONDUTA DOS GESTORES E DEMAIS PROFESSORES DA ESCOLA	COMPORTAMENTO DOS ESTUDANTES NAS AULAS	
DE 7 A 10	55%	37%	42,50%	44,83%
DE 4 A 6	15%	22,50%	27,50%	21,66%
DE 0 A 3	30%	40%	30%	33,33%

Fonte: próprio autor (2025).

Entretanto, ao observar a Tabela 19, verifica-se que a maioria dos(as) docentes com baixa crença de autoeficácia possuem uma percepção moderada da influência do ambiente escolar no quanto ele(a) se julga capaz de ensinar sobre a cultura africana na escola, tendo 41,66% das respostas dos(as) participantes. Desses docentes com baixa percepção de eficácia docente, 33,33% relataram sofrer alta influência e 21% baixa. Estes dados também se revelam contrários ao pressuposto de que quanto menor a crença de autoeficácia, maior a influência ambiental.

Tabela 19: Relação entre a **baixa** crença de eficácia docente e a influência dos aspectos ambientais presentes no ambiente escolar.

NÍVEL DE INFLUÊNCIA	ASPECTOS SOCIOCULTURAIS, POLÍTICOS E RELIGIOSOS	CONDUTA DOS GESTORES E DEMAIS PROFESSORES DA ESCOLA	COMPORTAMENTO DOS ESTUDANTES NAS AULAS	MÉDIA DO NÍVEL DE INFLUÊNCIA
DE 7 A 10	50%	0%	50%	33,33%
DE 4 A 6	25%	75%	25%	41,66%
DE 0 A 3	25%	25%	25%	25%

Fonte: próprio autor (2025).

Contudo, os resultados corroboram a teoria de Bandura (1997), indicando que a crença de autoeficácia interfere diretamente na forma como os indivíduos percebem, interpretam e reagem aos desafios do ambiente. Segundo Bandura

(1997), a criação de ambientes de aprendizagem eficazes está diretamente relacionada à autoeficácia do(a) professor(a), impactando sua orientação pedagógica. Neste sentido, os(as) docentes com maior crença de autoeficácia, embora indiquem sofrer maior influência do ambiente, segundo o estudo, podem encarar os desafios como oportunidades e reagem de maneira mais resiliente às adversidades, proporcionando um ambiente mais adequado de aprendizagem mesmo diante das adversidades, enquanto aqueles com baixa crença de eficácia, mesmo identificando os aspectos ambientais com menor relevância, tendem a enxergar esses mesmos desafios como limitações, o que pode levar ao desânimo e até à desistência.

Esses conceitos acima mencionados são úteis para entender o comportamento destes(as) professores(as) com alta crença de autoeficácia que, provavelmente, percebem a maior influência do ambiente escolar, porém, interpretam os fatores ambientais como um elemento motivacional, e não como uma barreira. Para esses(as) educadores(as) com elevada crença em suas capacidades de ensinar, aspectos como um ambiente sociocultural desafiador e preconceituoso, a falta de apoio institucional para o trabalho com a cultura africana ou o comportamento inadequado dos estudantes não são encarados como obstáculos, mas como desafios que podem ser superados (Bandura *et al.*, 2008). Essa postura reflete a capacidade destes(as) professores(as) de transformar situações adversas em oportunidades pedagógicas, utilizando esses desafios para promover uma reflexão crítica sobre os estereótipos e preconceitos presentes na escola, abordando a diversidade cultural de maneira mais ativa e enfatizando a importância da valorização da cultura africana e afro-brasileira em suas aulas, e a alta crença de autoeficácia docente para ensinar sobre a cultura africana tem papel crucial neste tipo de comportamento pró-ativo e engajado.

No entanto, é importante ressaltar que o nível de percepção de letramento em cultura africana pode ser um fator que contribui para uma leitura mais apurada dos desafios do ambiente e pode ter influenciado na percepção dos(as) docentes com alta crença de eficácia, considerando a íntima relação já constatada entre elevada crença de autoeficácia e percepção pessoal de letramento, porém, essa análise será discutida mais a fundo na seção da relação entre letramento e influências do ambiente escolar.

Portanto, associando os resultados desta seção da pesquisa aos conceitos da crença de autoeficácia como constructo da Teoria Social Cognitiva, é possível perceber que o nível de autoeficácia docente pode influenciar na maneira como os(as) educadores(as) interpretam e reagem aos desafios impostos pelo ambiente escolar. Neste sentido, baseando-se nas teorias da crença de autoeficácia docente (Bandura *et al.*, 2008), é possível inferir que os(as) professores(as) com maior autoeficácia, mesmo percebendo essa maior influência, baseados na crença de sua capacidade, tendem a ser mais resilientes, reagindo positivamente às dificuldades e utilizando-as como estímulo para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem sobre a cultura africana, reforçando a importância da valorização desta cultura no contexto escolar.

4.7 Relação entre a percepção pessoal de letramento e as influências do ambiente escolar

A percepção pessoal de letramento em cultura africana pode desempenhar um papel fundamental na forma como os(as) professores(as) interpretam e reagem ao ambiente escolar, podendo influenciar diretamente suas práticas pedagógicas e sua crença de autoeficácia para lidar com as questões referentes à diversidade cultural. Uma percepção mais alta de letramento sobre a cultura africana pode proporcionar ao(a) educador(a) uma compreensão mais apurada das dinâmicas socioculturais, políticas e religiosas presentes no contexto escolar, capacitando-o(a) a identificar e reagir adequadamente a questões sobre o preconceito e discriminação no contexto pedagógico. Além disso, essa percepção pode cultivar um senso ético e moral no(a) docente, levando-o(a) a atribuir valor pessoal à importância de trabalhar esses temas no cotidiano escolar.

Tabela 20: Relação entre a alta percepção pessoal de letramento e a influência dos aspectos ambientais presentes no ambiente escolar.

NÍVEL DE INFLUÊNCIA (0 A 10)	ASPECTO DO AMBIENTE ESCOLAR			MÉDIA DO NÍVEL DE INFLUÊNCIA
	ASPECTOS SOCIOCULTURAIS, POLÍTICOS E RELIGIOSOS	CONDUTA DOS GESTORES E DEMAIS PROFESSORES DA ESCOLA	COMPORTAMENTO DOS ESTUDANTES NAS AULAS	

DE 7 A 10	68,18%	54,55%	68,18%	63,63%
DE 4 A 6	18,18%	18,18%	13,64%	16,66%
DE 0 A 3	13,64%	27,27%	18,18%	19,69%

Fonte: próprio autor (2025).

Observando a Tabela 20, verifica-se que a pesquisa evidenciou uma relação significativa entre a percepção pessoal de letramento dos(as) docentes em cultura africana e a influência dos aspectos ambientais presentes no contexto escolar. Consta-se que os(as) professores(as) com uma percepção elevada de letramento tendem a identificar uma influência mais forte do ambiente escolar em sua crença de autoeficácia. De acordo com os dados coletados, de forma geral, 63,63% dos docentes com alta percepção de letramento relataram que o ambiente escolar exerce uma influência significativa sobre sua confiança e eficácia no ensino.

Analisando os dados referentes aos diferentes aspectos ambientais, é possível perceber que uma quantidade maior de docentes com alta percepção de letramento identificou uma influência elevada dos aspectos socioculturais, políticos e religiosos e, também do comportamento dos alunos nas aulas. Especificamente, 68,18% dos(as) professores(as) com percepção elevada de letramento destacaram a relevância desses aspectos como influências significativas em sua crença de autoeficácia.

Esses resultados sugerem que, para esses educadores(as), o ambiente escolar com seus desafios e dinâmicas é mais percebido e, dependendo do nível da crença de autoeficácia, é visto não como um obstáculo, mas como uma oportunidade para aprofundar a discussão acerca da diversidade cultural.

Tabela 21: Relação entre a baixa percepção pessoal de letramento e a influência dos aspectos ambientais presentes no ambiente escolar.

NÍVEL DE INFLUÊNCIA (0 A 10)	ASPECTO DO AMBIENTE ESCOLAR			MÉDIA DO NÍVEL DE INFLUÊNCIA
	ASPECTOS SOCIOCULTURAIS, POLÍTICOS E RELIGIOSOS	CONDUTA DOS GESTORES E DEMAIS PROFESSORES DA ESCOLA	COMPORTAMENTO DOS ESTUDANTES NAS AULAS	
DE 7 A 10	28,57%	7,4%	28,57%	21,51%
DE 4 A 6	50%	42,86%	28,57	39,47%

DE 0 A 3	21,43%	50%	42,86%	38,09%
----------	--------	-----	--------	--------

Fonte: próprio autor (2025).

No grupo de docentes com uma percepção baixa de letramento em cultura africana, a relação entre essa percepção e a influência do ambiente escolar se apresenta de forma distinta em comparação aos docentes com alta percepção de letramento. Os dados da pesquisa demonstrados na tabela 21 indicam que esses(as) docentes demonstram uma percepção significativamente mais baixa da influência do ambiente escolar sobre sua crença de autoeficácia. Apenas 21,51% dos docentes com baixa percepção de letramento relataram que o ambiente escolar exerce uma influência significativa em sua prática pedagógica.

Ao analisar os aspectos ambientais, fica evidente que, para essa parcela de professores(as), o ambiente escolar não é visto como um fator muito preponderante. As respostas indicam que a maior parcela desses docentes com baixa percepção de letramento apontou, de modo geral, que o ambiente da escola exerce uma influência de moderada (39,47%) a baixa (38,09%). Esses resultados sugerem que o reduzido letramento em cultura africana pode levar esses docentes a interpretar o ambiente escolar de forma mais restritiva e superficial. Essa leitura prejudicada pode afetar negativamente sua compreensão a respeito das reais necessidades para ensinar a temática no contexto social brasileiro.

Desta forma, é possível inferir que os resultados apontam que, para os(as) docentes com baixa percepção de letramento, o ambiente escolar não interfere de forma significativa no desenvolvimento desta temática, em comparação com àqueles professores(as) que possuem uma alta percepção de letramento e, por este motivo, conseguem fazer uma leitura mais apurada e sensível das problemáticas sociais acerca da cultura africana presentes no ambiente escolar.

Esse cenário ressalta a necessidade de estratégias de capacitação e apoio para esses(as) docentes, com o intuito de aumentar seu conhecimento sobre o tema, possibilitando uma percepção mais aprofundada dos desafios presentes no ambiente escolar. Essa leitura mais sensível do ambiente permitirá ao professor(a) verificar as reais necessidades e possibilidades do trabalho com a cultura africana na escola.

Portanto, os resultados da pesquisa confirmam que uma percepção elevada

de letramento em cultura africana favorece uma visão mais aprofundada dos desafios existentes no ambiente escolar. Essa visão mais crítica acompanhada da alta crença de autoeficácia docente possibilita enxergar esses desafios como um terreno fértil para a implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades reais de abordar a cultura africana no contexto social brasileiro.

4.8 Limites da pesquisa

Como abordado no início da análise e discussão deste estudo, é importante reconhecer os limites da pesquisa que devem ser considerados na interpretação e generalização dos resultados apresentados.

Um dos fatores limitantes que merece atenção é a diversidade geográfica dos estados e municípios nos quais os(as) professores(as) participantes exercem suas atividades. Essa diversidade resulta em variações nos currículos escolares, nas culturas locais e nas diferentes correntes pedagógicas adotadas por cada rede de ensino. Tal contexto pode gerar interpretações distintas sobre os conteúdos relacionados à cultura africana e as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais abordadas no estudo. Embora os conceitos tenham sido explicitamente definidos e alinhados aos documentos oficiais no questionário da pesquisa, as especificidades locais podem influenciar a forma como os professores compreendem o conteúdo, restringindo a generalização dos resultados e afetando sua percepção sobre a capacidade de ensinar esses temas nas aulas de educação física. Assim, as variações nas abordagens pedagógicas e nas realidades locais podem ter impacto nas respostas dos(as) docentes.

Outro aspecto importante a ser considerado é que aproximadamente 30,59% das respostas foram fornecidas por docentes que atuam no município de Sumaré, no estado de São Paulo. Esta situação se deve ao fato do pesquisador atuar na rede municipal da cidade em questão, tendo maior contato com estes(as) professores(as). Esse dado tem implicações para a amostragem, pois cerca de um terço dos participantes provém de uma única cidade, o que pode impactar a representatividade do estudo e limitar a generalização dos resultados para outras regiões do país. A concentração geográfica pode refletir características específicas da realidade educacional dessa localidade, que talvez não se apliquem a outros contextos.

Finalmente, um aspecto importante a ser apontado nos limites da pesquisa, se refere à participação voluntária no questionário compartilhado e divulgado por meio das redes sociais. Essa situação pode levantar a hipótese de que os professores(as) que participaram da pesquisa tenham um interesse particular pela temática da cultura africana, o que pode indicar uma maior sensibilidade e empatia com temas relacionados ao combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo. Nesse sentido, é possível que os resultados possam ter sido superestimados e reflitam a visão de um grupo de docentes mais engajado e sensível a esses temas, o que pode não ser representativo da maioria dos profissionais da área, nem da sociedade em geral. Portanto, é prudente reconhecer que a amostra está possivelmente composta por indivíduos com uma postura mais proativa em relação ao ensino da cultura africana, atribuindo um valor pessoal a esta tarefa, o que deve ser levado em conta ao analisar os dados, evitando uma extrapolação dos resultados para toda a categoria de docentes de educação física ou para a sociedade brasileira como um todo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados coletados, constata-se que, de forma geral, os(as) professores(as) participantes da pesquisa apresentam uma crença de autoeficácia elevada no que se refere ao ensino de “jogos e brincadeiras de matriz africana” e do “combate ao preconceito, à discriminação, ao racismo e à promoção da igualdade racial”. Por outro lado, a crença de autoeficácia dos(as) docentes é moderada quando se trata de ensinar conteúdos sobre a “história da África e da cultura afro-brasileira”, as “lutas de matriz africana” e as “danças de matriz africana”, sendo esta última, o objeto de conhecimento que apresentou o menor nível de crença de autoeficácia, conforme apontado pelos(as) participantes.

A variação do nível de crença de capacidade para ensinar cada conteúdo e dimensão do conhecimento, reforça o conceito abordado no marco teórico e discutido na análise dos dados de que a crença de autoeficácia não é generalizada, mas está associada à especificidade da tarefa em questão.

É importante também ressaltar que os resultados obtidos neste estudo podem estar superestimados. Como discutido nos limites da pesquisa, existe a hipótese do grupo de docentes participantes possuírem um interesse mais profundo e uma maior afinidade com a temática abordada, o que provavelmente resulta na atribuição de valor pessoal à tarefa de ensinar os conteúdos relacionados à cultura africana nas aulas.

Com relação aos fatores ambientais constata-se, de maneira geral, uma moderada influência na crença de autoeficácia docente, onde os elementos socioculturais, políticos e religiosos presentes no ambiente escolar são os aspectos que mais influenciam a percepção de capacidade dos(as) professores(as) para ensinar a cultura africana, seguido do comportamento dos estudantes nas aulas e, com menor influência indicada, a conduta dos gestores e demais professores(as) da instituição escolar. Além disso, observou-se que os(as) professores(as) com maior percepção pessoal de letramento em cultura africana e elevada crença de autoeficácia, ao contrário da hipótese levantada inicialmente, tendem a perceber uma maior influência do ambiente escolar na sua crença de capacidade para ensinar os objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de educação física em relação aos que possuem menor crença de autoeficácia e percepção de letramento.

Os(as) professores(as) com maior percepção de letramento em cultura

africana, segundo os resultados, possuem forte tendência a ter uma elevada crença de autoeficácia para ensinar os objetos de conhecimento da cultura africana. Entretanto, embora haja extrema relevância deste aspecto na crença de capacidade dos(as) docentes, a percepção de letramento não pode ser definida como determinante para a elevada crença de autoeficácia, pois, parte dos(as) educadores(as) pesquisados(as) apontaram ter alta crença de autoeficácia pessoal para ensinar, mesmo indicando ter uma baixa percepção de letramento. Esta situação reforça o conceito de que a crença de autoeficácia não está ligada somente à quantidade de habilidades e conhecimentos que uma pessoa tem, mas, ao quanto este indivíduo se sente capaz de realizar determinada tarefa, mobilizando as habilidades e conhecimentos que já possui. No entanto, é importante destacar que, de maneira geral, os(as) docentes apontaram que sua percepção pessoal de letramento em cultura africana exerce uma influência significativa sobre a forma como se julgam capazes de ensinar esses objetos de conhecimento com eficácia, além de impactar na maneira como interpretam os desafios presentes no ambiente escolar.

Ao analisar estes resultados com base na literatura apresentada no marco teórico e discutida na análise dos dados, verifica-se que a elevada percepção de letramento em cultura africana, além de propiciar maior confiança na capacidade de ensinar, possibilita ao professor(a) ter maior sensibilidade e efetuar uma leitura mais assertiva dos desafios presentes no ambiente escolar, identificando de forma mais explícita a real necessidade de se trabalhar com o ensino da cultura africana na aulas de educação física.

A percepção de letramento unida ao nível da crença de autoeficácia, pode influenciar de forma significativa a maneira como os(as) docentes interpretam e reagem aos fatores ambientais. Neste sentido, considerando os conceitos da agência humana discutidos neste estudo, é possível inferir que os(as) educadores(as) com maior crença de autoeficácia e alta percepção de letramento em cultura africana, além de perceberem maior influência dos fatores ambientais analisados na pesquisa, tendem a interpretá-los como oportunidades para romper os estereótipos e os preconceitos acerca da cultura africana, encarando as adversidades impostas pelo ambiente escolar como desafios que precisam ser vencidos. Já, os(as) docentes com reduzida percepção de letramento em cultura

africana e com baixa crença de autoeficácia, tendem a ser menos críticos aos aspectos ambientais e interpretam as adversidades do ambiente escolar como limitações e inclinam-se a não se engajar da mesma forma, desistindo, muitas vezes, diante das primeiras dificuldades.

Considerando especificamente os aspectos do ambiente escolar, é fundamental destacar, que os resultados obtidos a partir das experiências vividas pelos(as) professores(as) com o tema da cultura africana no contexto da escola, desempenham um papel crucial como fontes geradoras de autoeficácia. Tais vivências contribuem de maneira significativa para a construção da crença na própria capacidade de ensinar sobre esse tema, influenciando a percepção do(a) educador(a) sobre sua competência de promover uma aprendizagem significativa para os(as) estudantes e, conseqüentemente, no seu comportamento diante de ações futuras com relação ao ensino da cultura africana e aos desafios do ambiente escolar.

As experiências diretas de sucesso no ensino da cultura africana, quando atribuídas à capacidade do(a) professor(a), são fontes importantes para o desenvolvimento da crença de autoeficácia docente. Essas vivências, reforçadas por *feedbacks* positivos provenientes de um ambiente escolar que valoriza a diversidade, podem consolidar a percepção de competência dos(as) educadores(as). Além disso, a sensação de bem-estar no ensino destes conteúdos são fatores fisiológicos que fortalecem a confiança dos(as) docentes em sua capacidade pedagógica. Por outro lado, experiências negativas, como fracassos atribuídos à sua capacidade, falta de apoio institucional e um ambiente escolar hostil e preconceituoso, podem enfraquecer essa crença.

Embora as leis e diretrizes curriculares desempenhem um papel significativo como reguladores externos, os dados da pesquisa indicam que sua eficácia na promoção do engajamento dos(as) docentes no ensino e na valorização da cultura africana nas escolas é, em certa medida, superada pelos fatores internos aos indivíduos. Estes, por sua vez, exercem uma influência considerável sobre as práticas pedagógicas e a adesão ao ensino desses temas. Nesse contexto, é fundamental destacar que, ao atribuírem valor pessoal à tarefa de ensinar a cultura africana nas aulas de educação física, os professores(as) tendem a se engajar de maneira mais intensa, o que, por conseguinte, pode resultar em um impacto positivo

em sua crença de autoeficácia. Em outras palavras, quando o ensino desse conteúdo se conecta com questões que tocam a ética pessoal do(a) docente, o nível de motivação e comprometimento para a execução dessa prática pedagógica se amplifica, refletindo diretamente em sua confiança na capacidade de ensinar de maneira significativa a cultura africana na escola, mesmo diante das adversidades impostas pelo ambiente escolar.

Em conclusão, a crença de autoeficácia docente para o ensino da cultura africana na escola está intrinsecamente ligada à percepção de letramento, à maneira como os(as) educadores(as) interpretam e reagem aos desafios do ambiente escolar, aos fatores internos aos indivíduos e ao valor pessoal atribuído à tarefa de ensinar essa temática na escola. No entanto, para que isso se concretize, é necessário reconhecer que a responsabilidade pelo ensino efetivo da cultura africana nas escolas não deve recair exclusivamente sobre os ombros dos(as) professores(as). Não seria justo atribuir a eles(as) o peso de uma tarefa tão complexa, especialmente em um contexto marcado por um racismo estrutural e por preconceitos enraizados que permeiam toda a sociedade brasileira, incluindo as instituições escolares. Portanto, é imprescindível a implementação de ações estratégicas em múltiplas frentes, envolvendo diversos agentes sociais e educacionais. Entre essas ações, destaca-se a reestruturação dos cursos de licenciatura, a criação de políticas públicas educacionais que incentivem e fiscalizem a prática pedagógica da cultura africana ao longo de todo o ano letivo, a introdução de programas de formação continuada que promovam o letramento racial e em cultura africana e a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Por mais que o ensino da cultura africana e afro-brasileira seja obrigatório no ensino básico por força da lei 10.639/03, essas medidas são fundamentais para que os(as) docentes se sintam mais preparados, motivados e respaldados para ensinar com eficácia essas temáticas, fortalecendo assim sua prática pedagógica e seu compromisso com uma educação que valorize a diversidade cultural.

Considerando a influência do letramento na crença de autoeficácia docente, e tendo em vista que a elaboração de um produto educacional é um dos requisitos do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), foi desenvolvido o curso intitulado “Letramento Racial e Cultural: saberes importantes para o ensino da cultura africana nas aulas de

educação física”. Esse curso está disponível no Portal de Cursos Abertos (PoCA) da UFSCar, sendo um Produto Educacional no formato digital, conforme apresentado no Apêndice B.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Depoimento concedido à TV Boitempo: O que é racismo estrutural?** 13 set. 2017. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ARMANDILHA, W. F. C.; PETRAGLIA, I. C. **Letramento racial e a lei 10.639/03, uma ponte hermenêutica.** *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 469–486, 2023. DOI: 10.12957/riae.2023.73854. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73854> . Acesso em: 28 jul. 2024.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Autoeficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões.** In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (orgs). *Autoeficácia em diversos contextos*, pp. 9-24. Campinas: Editora Alínea, 2006.

AZZI, R. G.; VIEIRA, D. A. **Crenças de autoeficácia em contexto educativo.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional.** In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, M. S. E. R. *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo.* Petrópolis: Vozes, p. 126-144. 2010.

BANDURA, A. **Guide for constructing self-efficacy scales.** In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Vol. 5. Self efficacy and adolescence* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information, 2006

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control.** New York: Freeman, 1997.

BANDURA, A. **Social cognitive theory: an agentic perspective.** *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, v. 52, n.1, p. 1-26, 2001.

BANDURA, A. *Social Cognitive Theory: An agentic perspective on human nature.* John Wiley & Sons, 2023

BANDURA, A. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**/Albert Bandura, Roberta Gurgel Azzi, Soely Polydoro. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BHERING, M; FONSECA; V; SILVA T. **A BNCC e a Lei 10.639/2003:** Componentes curriculares e educação antirracista. *Revista de Ciências Humanas Dossiê Educação das Relações Étnico-Raciais*, v. 2, n. 21, jul.- dez./2021

BRASIL, **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 20, 03.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acessado em: 03 de jun. de 2023 às 19h.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 003/2004:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, DF: 17 jun, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> > Acessado em: 03 de jun. de 2023 às 19h.

BRASIL. **LEI no 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2017.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, 2009. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf > . Acesso em: 23/06/2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTELO, L. B; LUNA, I. N. **Crença de autoeficácia e identidade profissional: Estudo com professores do ensino médio**. Psicol. Argum, Curitiba, v. 30, n. 68, p. 27-42, jan./mar. 2012.

CLIMACO J. C. **Cultura corporal e matrizes africanas**: proposição crítico superadora para o ensino da dança na formação de professores de educação física. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação. Salvador, 2022.

DE GODOY, E. A. **A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a Lei 10.639/03**. Revista de Educação PUC-Campinas, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 77–92, 2017. DOI: 10.24220/2318-0870v22n1a3433. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3433>. Acesso em: 16 jul. 2023.

FELIPE, C. F. ZAPPONE, M. H. Y. **Afroletrar o letramento para enegrecer o currículo**. Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários Volume 37 – 1-116 –ISSN 1678-2054, 2019.

FIGUEIRA, V. M. **Pesquisa: Preconceito racial na escola**. Revista Estudos Afro-Asiáticos, n. 18, maio de 1990.

FREITAS, J. A. C.; OLIVEIRA, J. A. **Análise da autoeficácia percebida pelos professores de escolas públicas e privadas de Natal**. INTERFACE, Natal, v. 7, n. 2, p. 63-78, jul./dez. 2010.

GOMES, N. L. (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa**. Educar em Revista, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GONÇALVES, S. C.; SILVA, P. A. da. **As dificuldades da implantação da Lei 10.639/2003 e algumas de suas implicações**. Revista Eletrônica de Ciências Sociais, volume, n. 28, pp 211 - 226, Juiz de Fora, 2019.

GOYA, A.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. **Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 12, n. 1, p. 51-67, 2008.

IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. 159p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

IAOCHITE, R. T., & AZZI, R. G. **Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física**. Psicol. Argum., Curitiba, v. 30, n. 71, p. 659-669, out./dez, 2012.

IAOCHITE et al. **Auto eficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física**. Revista Brasileira Ciência do Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out./dez. 2011.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: mercado de letras, 1995.

LIMA I. T. G. e BRASILEIRO L. T. **A cultura afro-brasileira e a educação física: um retrato da produção do conhecimento**. Movimento, Revista da Educação Física da UFRGS, v. 26, e26022. Porto Alegre. 2020.

LUCAS, R. E.; DIENER, E.; Suh, E. **Discriminant validity of well-being measures**. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628, 1996

NUNES, A. E. **Relações entre autoeficácia de professores para promover escola saudável, letramento em saúde e variáveis do ambiente escolar**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2019

OLIVEIRA, G. A. **Uma educação para as relações étnico-raciais na escola: limites, possibilidades e desafios.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 15, n. Edição Especial, p. 174-194, 2023.

OLIVEIRA, M. F. N. **Funcionamento e desenvolvimento das crenças de autoeficácia: Uma revisão.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, vol. 9, núm. 1, junho, pp. 29-42. Associação Brasileira de Orientação Profissional São Paulo, Brasil, 2008.

PAJARES, F.; OLAZ, F. **Teoria Social Cognitiva e autoeficácia: uma visão geral.** In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos, pp. 97-114. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PAJARES, F. **Overview of social cognitive theory and of self-efficacy.** 2002. Retirado em 22 de julho 2024, de <https://people.wku.edu/richard.miller/banduratheory.pdf>.

PEREIRA, A. S. M. et. al. **Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE.** Revista Brasileira de Ciência do Esporte. Volume 4, Edição 41, p. 412 - 418, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/HXRhDQFhTV4MTFphJySk8Ps/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 de jul. de 2023

PIRES, J. V. L.; SOUZA, M. S. **Educação Física e a aplicação da Lei No 10.639/03: análise da legalidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana em uma escola municipal do RS.** Revista Movimento, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 193-204, jan./mar. de 2015.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G.; VIEIRA, D. **Orientações de construção e aplicações de escalas na avaliação de crenças de autoeficácia.** In: SANTOS, A. A. A. et al. (orgs). Perspectivas em Avaliação Psicológica, pp. 189-210. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

RODRÍGUEZ, S.; NÚÑEZ, J. C.; VALLE, A.; BLAS, R.; ROS

ARIO, P. **Autoeficacia docente, Motivación del Profesor y Estrategias de enseñanza.** Escritos de Psicología, v. 3, n. 1, p. 1-7, 2009.

ROJO, R. **Letramento(s): Práticas de letramentos em diferentes contextos.** Roxane Rojo (org.). Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. pp. 95-127 São Paulo: Parábola, 2009.

SÃO PAULO. Governo de São Paulo. **Currículo Paulista.** São Paulo, 2019.

SCHUCMAN, L. **O Branco e a Branquitude: Letramento Racial e Formas de Desconstrução do Racismo.** In: Portuguese Literary and Cultural Studies, 171-189, 2022.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, W. K. **A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust.** Review of Educational Research, 70(4), 547-593. 2000.

SANTANA, A. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola.* 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, L. de S., & MARQUES, E. P. de S. **A formação do professor de Educação Física da UFGD e o conhecimento sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.** *Horizontes - Revista De Educação* ISSN 2318-1540, 4(8), 17–32. Recuperado de <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5769> , 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 510/2012 do CNS)

A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR E DO LETRAMENTO EM CULTURA AFRICANA NA CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA O ENSINO DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO DE MATRIZ AFRICANA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “**A influência do ambiente escolar e do letramento em cultura africana na crença de autoeficácia docente para o ensino dos objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de educação física**”, que tem como responsável a Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi, docente do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O objetivo desta pesquisa é investigar, junto aos professores de educação física que atuam na escola, a influência do ambiente escolar e do letramento em cultura africana na percepção de eficácia pessoal dos(as) professores(as) para o ensino dos objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de educação física. Você foi selecionado por (a) ser maior de 18 anos, e (b) atuar como professor de educação física escolar.

A sua atuação consiste em participar da coleta de dados que será composta pela aplicação de um questionário com perguntas para identificação do participante e também de questões abertas e fechadas a fim de obter informações sobre a influência do ambiente escolar e do letramento em cultura africana na crença de autoeficácia dos(as) professores(as) para desenvolver os objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de educação física. O tempo gasto para o preenchimento do questionário será de aproximadamente 30 (trinta) minutos.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada. Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos.

O preenchimento do questionário não lhe oferece risco imediato, porém considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, pois algumas perguntas podem remeter a algum desconforto, evocar sentimentos ou lembranças desagradáveis, gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações, ou levar a um leve cansaço após responder os questionários. Caso algumas dessas possibilidades ocorram, você poderá optar pela suspensão imediata do preenchimento do questionário. Além disso, considera-se também a possibilidade de riscos inerentes à participação em pesquisa realizada em ambiente virtual, tais como quebra de sigilo e/ou violação de confidencialidade. Para minimizar estes riscos, o pesquisador se responsabiliza pelo armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Para isso, uma vez concluída a coleta de dados, o pesquisador fará o

download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

Você não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

O desenvolvimento desta pesquisa e a sua participação não proporcionarão quaisquer benefícios diretos a você, visto que os benefícios da sua participação nesta pesquisa são indiretos, relacionados à contribuição para a ampliação do conhecimento sobre a abordagem da Educação Física e o ensino dos objetos de conhecimento de matriz africana na escola.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá decidir se deseja participar e preencher o questionário, se deseja desistir da participação durante o preenchimento do questionário ou após o preenchimento, e poderá retirar seu consentimento sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Ao aceitar participar da pesquisa você irá: 1) Eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura deste termo (TCLE), o qual poderá ser impresso ou solicitado ao pesquisador via endereço de e-mail fornecido, se assim o desejar. 2) Responder ao questionário on-line que terá tempo gasto para seu preenchimento em torno de 30 (trinta) minutos. Caso não concorde, basta fechar a página do navegador. Caso desista de participar durante o preenchimento do questionário e antes de finalizá-lo, os seus dados não serão gravados, enviados e nem recebidos pelo pesquisador e serão apagados ao se fechar a página do navegador. Caso tenha finalizado o preenchimento e enviado suas respostas do questionário e após decida desistir da participação deverá informar o pesquisador desta decisão e este descartará os seus dados recebidos sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Você poderá imprimir uma via deste termo, ou se desejar, o pesquisador poderá encaminhar uma via assinada por e-mail ou da maneira como preferir. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento por meio das informações de contato do pesquisador responsável.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da UFSCar que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de

Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi

Docente do DEFMH/UFSCar

Rod. Washington Luiz, Km 235, São Carlos, SP, 13.565-905

[...]

Fui informado que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br. Eu declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e aceito participar deste estudo e, sendo minha participação totalmente voluntária, estou livre para desistir, a qualquer momento, de colaborar com a pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional. Declaro também que recebi uma via deste Termo, como documento eletrônico, e tive a possibilidade de lê-lo.

São Carlos, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE B

Produto Educacional: Curso

A partir das informações obtidas na análise da pesquisa, foi elaborado um curso denominado “**Letramento Racial e Cultural: saberes importantes para o ensino da cultura africana nas aulas de educação física**” ofertado no Portal de Cursos Abertos (PoCA) da UFSCar no endereço eletrônico <https://cursos.poca.ufscar.br/>. Este curso tem a perspectiva de aumentar o letramento em cultura africana e, conseqüentemente, colaborar para o aumento da crença de autoeficácia dos(as) participantes.

Resumo: O curso oferece uma formação crítica sobre letramento racial e a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras na educação física escolar abordando inicialmente a construção social da raça e etnia, a branquitude como sistema de poder e o impacto histórico da colonização e da escravização nas relações raciais, além de analisar a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNCC. O segundo módulo foca no ensino de jogos, danças e lutas de matriz africana, integrando as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conhecimento. O curso também compartilha práticas pedagógicas exitosas, incentivando uma educação física diversa, antirracista e que valoriza as cultura africana e afro-brasileira.

Conteúdo programático:

Unidade 1: Contextualizando a pesquisa de mestrado sobre crença de autoeficácia docente e a relevância do letramento racial e cultural.

Conteúdo programático:

1. Contextualização e apresentação da análise e discussão da pesquisa

- Apresentação da síntese da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação Física (Proef) que originou a elaboração do curso como produto educacional obrigatório considerando a relevância do letramento racial e cultural nos resultados do estudo.

Unidade 2: Letramento racial: rompendo com preconceitos e estereótipos.

Conteúdo programático:

2. A construção social da raça, da etnia e o processo de eugenia na sociedade brasileira.:

- Exploração dos conceitos de raça, etnia e eugenia como construções sociais e culturais, e como esses termos são usados para categorizar e, muitas vezes, hierarquizar pessoas e grupos sociais.
- O impacto da história colonial e da escravização nas atuais relações raciais.

2. Branquitude: Poder, Privilégio e Invisibilidade

- A análise crítica da branquitude como um sistema de poder, privilégio e normatividade racial.

3. Leis, Diretrizes Curriculares e Documentos Oficiais: Reflexões sobre as Relações Étnico-Raciais na Educação.

- A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico Raciais.
- A cultura africana e afro-brasileira no componente curricular de educação física nos documentos oficiais: entre avanços e retrocessos.

Unidade 3: O ensino dos objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de educação física.

Conteúdo programático:

1. O ensino da cultura africana e afro-brasileira nas aulas de educação física a partir das dimensões do conhecimento.

- A cultura africana e afro-brasileira na dimensão conceitual: Analisando, compreendendo e refletindo sobre a ação na relação com os jogos, as danças e as lutas de matriz africana;

- A cultura africana e afro-brasileira na dimensão procedimental: experimentando, fruindo e se apropriando dos jogos, das danças e das lutas de matriz africana;
- A cultura africana e afro-brasileira na dimensão atitudinal: construindo valores e o protagonismo comunitário a partir dos jogos, das danças e das lutas de matriz africana;
- Integrando as dimensões do conhecimento para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

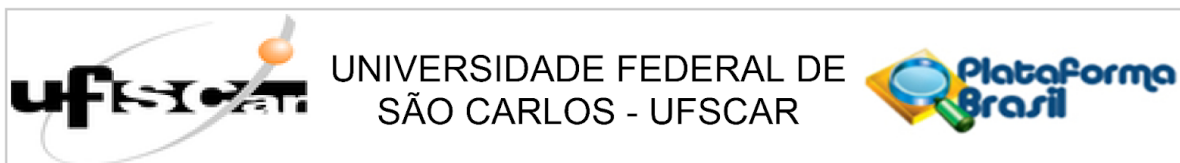
2. Experiências vicárias exitosas: compartilhando práticas pedagógicas bem sucedidas da cultura africana nas aulas de educação física através de videocast com professores.

- Práticas pedagógicas de jogos e brincadeiras de matriz africana no contexto das aulas de educação física escolar.
- Práticas pedagógicas de lutas de matriz africana no contexto das aulas de educação física escolar.
- Práticas pedagógicas de danças de matriz africana no contexto das aulas de educação física escolar.

ANEXOS

ANEXO A

Parecer Consubstanciado do CEP-UFSCar



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A influência do ambiente escolar e do letramento em cultura africana na crença de autoeficácia docente para o ensino dos objetos de conhecimento de matriz africana nas aulas de Educação Física.

Pesquisador: Daniela Godoi Jacomassi

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 75535523.8.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.831.088

[...]

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 17 de Maio de 2024

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br