

Educação das relações étnico-raciais em aulas de educação física: uma abordagem conceitual

Fabiana Pomin

fpomin@bol.com.br

ERêYá – Grupo de estudo, ensino e pesquisa sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (UFPR)/Docente do Instituto Federal do Mato Grosso

Lucimar Rosa Dias

lucimardias1966@gmail.com

ERêYá – Grupo de estudo, ensino e pesquisa sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (UFPR) / NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFPR / Docente Universidade Federal do Paraná

RESUMO

Este estudo apresenta uma experiência realizada nas aulas de Educação Física sobre a diversidade étnico-racial em uma escola pública de Curitiba com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Utilizou-se de jogos e brincadeiras africanos e indígenas, desenvolvendo as três dimensões de conteúdo na Educação Física: procedimental, conceitual e atitudinal. Diário de campo, fotografias e filmagem foram empregados para o registro. Após a vivência das atividades os alunos apreenderam novos conceitos sobre aspectos das culturas negra e indígena que colaborou na superação de ideias preconceituosas, o que os ajudou a valorizarem o patrimônio cultural brasileiro.

Palavras-chave: Educação Física. Diversidade Étnico-Racial. Jogos e Brincadeiras Africanos e Indígenas.

Ethnic-racial relationship in physical education classes: a conceptual approach

ABSTRACT

This study is an experiment on ethnic-racial diversity with students from the first years of elementary school. It was conducted in Physical Education classes in a public school in Curitiba. African and indigenous games were used to develop the three dimensions of Physical Education content: procedural,

conceptual and attitudinal. Field diary, photographs and footage were used for registration. After experiencing the activities, the students learned new concepts about aspects of the black and indigenous cultures that helped them overcome prejudiced ideas, also encouraging them to value the Brazilian cultural heritage.

Keywords: Physical Education. Ethnic/Racial Diversity. African and Indigenous Games.

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta uma experiência com o tema diversidade étnico-racial em aulas de Educação Física com turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental nas três dimensões metodológicas: procedimental, conceitual e atitudinal, realizado em uma escola do município de Curitiba, no bairro Cidade Industrial – CIC – (que se estende pelas zonas oeste e sul da cidade). Este bairro, criado na década de 70 para abrigar indústrias e a crescente população vinda para a cidade, embora possua capacidade e serviços para manter-se, segue sendo uma região caracterizada por problemas como favelização e violência.

Essa segregação espacial possui características próprias e envolve relações sociais e culturais que, embora ricas, podem afastar os alunos de outras referências. A escola cumpre com o objetivo, dentre outros, de aproximar conceitos e valores de outros espaços e realidades dos alunos. Cumpre também com o objetivo de valorizar as relações sociais e as culturas criadas e mantidas no meio em que a criança se desenvolve, por exemplo, expressões artísticas como o grafite enquanto forma de protesto, ou manifestações da cultura corporal do movimento, como a dança africana que resgata um histórico de luta e resistência. A Educação Física deve contribuir com esse processo.

A Educação Física, disciplina por meio da qual se desenvolveu o conteúdo, foi introduzida no ambiente formal de ensino no final do século XIX sob a forma de prática da ginástica e se consolidou como disciplina. Sua perspectiva modificou-se ao longo dos anos, porém, seu desenvolvimento costuma ser centrado apenas na dimensão procedimental¹, havendo certa resistência de professores e alunos em assimilar os componentes conceitual e atitudinal, o que dificulta a diversificação e o aprofundamento de conteúdos nessas áreas (MALDONADO e BOCCHINI, 2015). O uso das três dimensões está em consonância com Darido et al. (2001), Rodrigues e Darido (2008), Darido (2012), Maldonado e Bocchini (2015) e referências curriculares, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A utilização da dimensão procedimental leva à uma abordagem pouco aprofundada que compromete o caráter transformador da Educação Física (CASTELLANI-FILHO, 1993; BETTI, 1994; KUNZ, 2004). Essa capacidade está relacionada ao ressignificar e reconstruir conceitos

1 Na Educação Física, a dimensão procedimental se refere ao ensino de fundamentos e técnicas de esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo. A dimensão conceitual fundamenta a prática das diversas expressões da cultura corporal através de conceitos, fatos, princípios, significados e relações com vida do aluno. A dimensão atitudinal se refere aos valores, atitudes, normas, comportamentos e ações.

por meio dos quais o corpo e as expressões culturais de movimento corporal expressam ideias, conceitos, valores e dão significado a eles.

Um processo transformador por meio da Educação Física que faça uso das três dimensões através da experimentação de diferentes práticas corporais (dimensão procedimental) proporciona uma prática pedagógica contextualizada (dimensão conceitual) que aproxima o conteúdo da realidade e dos interesses dos alunos, tornando possível a ressignificação de conceitos e valores (dimensão atitudinal).

Assim, é possível dar sentido aos movimentos corporais, incorporando seu caráter mútuo. Sobre isso, Bracht (1999, p.45) afirma que “O movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtor de cultura, mas também possibilitado por ela.”

Essa troca de informação possibilita o acesso ao patrimônio cultural corporal², tornando possível uma das abordagens da Educação Física e estabelecendo diálogos com a Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER) através de questões como, por exemplo, a igualdade racial, as referências africanas e indígenas na cultura corporal do movimento brasileiro, o papel dos atletas negros no esporte, a atuação cooperativa em detrimento de atitudes discriminatórias em função de diferenças como cor da pele, o porquê da cultura branca-europeia encontrar eco na nossa sociedade enquanto expressões culturais advindas da cultura africana, negra e indígena são repudiadas, e quais foram os determinantes sociais que sistematizaram o ensino de alguns esportes (vôlei, basquete e handebol, etc.), enquanto a capoeira, a dança do carimbó e o jogo de peteca foram excluídos.

Para esta atuação, é possível observar o respaldo de leis e diretrizes que implementam e orientam ações nesse contexto.

Nesta perspectiva, acreditamos na possibilidade de desenvolver o conteúdo educação para as relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96³, que efetivou em 2004 a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Segundo Silva, Dias e Trigo (2015), o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2010 incluiu de maneira mais efetiva as reivindicações dos movimentos sociais, passando a integrar incisivamente o Plano Nacional de Ensino (PNE). Foi incorporada ainda a informação de que o Projeto de Lei (PL) 8.035/10⁴

2 Conjunto de manifestações populares relacionado às práticas corporais historicamente construídas e a uma região, que objetivam garantir a continuidade e transmissão desse saber que contribui à formação da identidade de um povo (país, cidade, comunidade, ...).

3 A lei 9.394/96 foi alterada em 2003 pela lei 10.639, que estabelece a inclusão do ensino de história e cultura negra e africana, em caráter obrigatório, no ensino fundamental e médio, voltando a ser alterada em 2008 pela lei 11.645, que incluiu ainda o estudo da história e cultura indígena.

4 O PL 8.035/10, transformado na Lei Ordinária 13005/14, aprova o plano nacional de educação para o decênio 2011-2020. Nele, é citada a inclusão das diversas populações para que seja contemplada a diversidade: “(...) os negros, os quilombolas, os indígenas, as pessoas com deficiência e do campo, as crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, os jovens e adultos, a população LGBT, os sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei”, incluindo ainda os ciganos e os seguidores das diversas manifestações religiosas.

ampara ações que contemplem a diversidade étnica, racial, religiosa, entre outras, garantindo o respeito e direito à diversidade no sistema educacional.

Ainda neste sentido, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) garantiram também à primeira infância o acesso à educação para a diversidade, oportunizando que as crianças se desenvolvam convivendo e valorizando as diferenças.

Essas diretrizes assumem a cultura corporal do movimento⁵ como fundamento, considerando as diferentes manifestações, tanto as que os alunos trazem quanto as que contribuirão para sua formação ao passarem a fazer parte do seu conhecimento⁶.

Estas leis e diretrizes são assimiladas pelos âmbitos do distrito federal, dos estados e dos municípios, que têm autonomia para nortear as indicações e a construção do currículo. Porém, essa flexibilidade das possibilidades estruturais e a falta de pautas norteadoras e específicas pode ocasionar dificuldades de implementação (SILVA, 2007).

De maneira específica, analisamos a proposta curricular da secretaria Municipal de Educação de Curitiba, publicada em 2016, observando a inclusão da história e cultura africana e indígena e a EREER no currículo da Educação Física. Nesta publicação, aparece a seguinte informação:

Assim, as práticas corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física se comportam como linguagens que transmitem sentidos e significados da presença do homem pelo mundo (SOARES et al., 1992) cabendo ao trabalho pedagógico articulá-las e contextualizá-las, a fim de assegurar a participação de todos(as) os(as) estudantes e o entendimento enquanto sujeitos capazes de ir além da reprodução cultural, usufruindo práticas corporais, a partir da compreensão das características e significados inerentes ao corpo em diferentes contextos socioculturais (Prefeitura Municipal de Curitiba, 2016, p.300).

Desta maneira, observamos uma proposta de ensino onde as práticas corporais estão articuladas com o que Dias e Reis (2014) denominam “campo social”, ou seja, culturas e saberes produzidos e produtores de uma sociedade multicultural. Segundo o documento, a prática parte do conhecimento “real e contraditório” dos alunos, abordando tensões e problematizando a prática, contextualizando e dando sentidos e significados aos movimentos corporais.

O Currículo do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Curitiba fala ainda das “possibilidades de abordar as manifestações corporais presentes nas variadas culturas”, especificando que:

[...] é possível articular, adequar e pautar o planejamento de ensino na concepção de sujeito e sociedade que se pretender formar, ponderando questões intergeracionais, de gênero, sexualidade, etnia, classe, bem como a intencionalidade pedagógica abrange

5 Cultura Corporal do Movimento é uma proposta pedagógica da Educação Física, teorizada por Marcel Mauss e Clifford Geertz, entre outros, incluído Jocimar Daólio (nosso representante nacional), onde tanto o corpo quanto os movimentos recebem influência do ambiente e da cultura na qual estão imersos e, de igual maneira, influem na cultura, podendo assim modificar padrões e ressignificar valores. Pauta-se na diversidade e pluralidade.

6 Sobre a seleção de conteúdo, Gonçalves (2005, p.4) afirma: “O professor deve eleger, com os alunos, as atividades valorizadas culturalmente naquele grupo, para então proporcionar a base motora que permita a ele compreender, usufruir, criticar e transformar os elementos da cultura corporal”.

o princípio da inclusão, o respeito à diversidade, a autonomia e a formação crítico-reflexiva (Prefeitura Municipal de Curitiba, 2016, p.299).

Na especificação do conteúdo sugerido para ser desenvolvido com os alunos do 1º ao 9º ano, a temática cultura do movimento corporal africano e indígena é abordada através dos seguintes conteúdos: mancala⁷, dança, capoeira e jogos orientais, indígenas, africanos e afro-brasileiros.

A mancala aparece como conteúdo do eixo jogos de tabuleiro/salão para o 4º ano, citando entre os seus objetivos “conhecer e explorar os diversos tipos de salão/tabuleiro” (p.328).

No eixo dança, aparece a possibilidade do trabalho com os conteúdos Folclore Infantil e Brincadeiras Rítmicas e Expressivas (2º ano), Danças Folclóricas e Populares (6º ano), Danças Urbanas⁸ (7º ano) e Danças de Salão (8º ano), podendo-se observar entre os objetivos: “conhecer, vivenciar e explorar a dança nas manifestações corporais rítmicas do folclore infantil, compreendendo que existem diferenças regionais/culturais” (p.320), “conhecer e vivenciar as danças folclóricas e populares, a partir de experiências diversas e relações com os pares” (p.342), “conhecer, vivenciar e apreciar as danças urbanas, valorizando a diversidade cultural”, “compreender e analisar as características das danças urbanas, relacionando o contexto histórico de sua criação com questões socioculturais” (p.348) e “identificar e compreender as danças de salão, reconhecendo, valorizando e respeitando diversas manifestações culturais na dança” (p.355).

A capoeira aparece como conteúdo do eixo lutas. Consta no currículo dos 5º e 7º anos do ensino fundamental, citando entre seus objetivos o conhecimento do contexto histórico de desenvolvimento, a valorização desta manifestação e do patrimônio cultural brasileiro e o reconhecimento e respeito à diversidade (também é citada como possibilidade de trabalho no 1º e 6º no conteúdo Jogos de Estratégia, 2º e 6º ano como Jogos de Oposição e 4º e 9º anos como Fundamentos das Lutas de Distanciamento).

Em jogos orientais, indígenas, africanos e afro-brasileiros, previstos para o 8º ano, fala-se em “conhecer, vivenciar e valorizar elementos da cultura” (p.354) e em “reconhecimento e respeito à diversidade” (p.355).

Depois de observar as propostas, sugestões e diretrizes tanto da LDB quanto da proposta curricular do Município de Curitiba, verificamos que consideram não apenas a dimensão procedimental de ensino, mas também a conceitual e a atitudinal. Assim, daremos seguimento à descrição do estudo, esclarecendo que durante o processo foi utilizado um diário de campo para coletar anotações e reunir fotografias e filmagens.

7 Jogo de tabuleiro de estratégia de origem africano, relacionado à sementeira (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005).

8 Cultura popular desenvolvida no ambiente urbano entre as décadas de 60 e 70, inicialmente com o nome de *street* (depois, *break*) dance, parte da cultura *hip hop*. Segundo Ropa (2012, p.116), jovens afro-americanos dos bairros-guetos adotavam a dança de rua partindo da tradição negra, acrescentando elementos, da ginástica, esportes e artes marciais. Se realizam competições, as batalhas de dança, que criaram “normas comportamentais ritualizantes para o desenvolvimento dos desafios”.

Segundo Lewgoy e Arruda (2004, p.123), o diário de campo:

[...] consiste em um instrumento capaz de possibilitar o exercício acadêmico na busca da identidade profissional à medida que através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma reflexão da ação profissional cotidiana (...). É um documento que apresenta caráter descritivo-analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas.

Desta maneira, dispo de registro das atividades, observações e reações das crianças durante o processo, do comportamento dos demais profissionais do ambiente escolar e das reflexões atreladas ao desenvolvimento do conteúdo, pudemos dispor de abundante e rico material para análise.

RELATANDO A EXPERIÊNCIA

A incorporação da temática diversidade étnica e racial na escola se deu por diversos motivos. Primeiramente, por desenvolver um tema que, embora conste na LDB, com pouca frequência é abordado pelos docentes de Educação Física. Segundo, por considerar que a reflexão sobre a influência das culturas africanas, negra e indígena contribui para a formação de um cidadão consciente do processo histórico do qual faz parte e desenvolve atitudes de respeito ao próximo e rejeição ao preconceito contra minorias e ao racismo. Terceiro, por tratar-se de um importante instrumento na contribuição para a construção identitária e para o desenvolvimento da pluralidade.

Os objetivos foram: a vivência de jogos e brincadeiras africanos e indígenas e a compreensão da história e a dinâmica básica destas atividades, sua origem e metáforas, além de uma mudança nos conceitos estereotipados que valorizam a influência da cultura branca dominante, enquanto exclui as referências das outras culturas, negando o caráter democrático e multicultural⁹ que a escola deve ter.

Em seguida, serão expostas as propostas que foram apresentadas no conteúdo, identificando-se a dimensão pedagógica a que estão atreladas (conceitual, procedimental e atitudinal) e considerando, assim como Darido (2012), a impossibilidade de separar estritamente uma dimensão da outra, já que se inter-relacionam o tempo todo.

JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANOS

Com os alunos dos 1º e 2º anos [1º ano ($n=29$): idade $\mu=5,10$; $\sigma=0,30$; 2º ano ($n=29$): idade $\mu=6,03$; $\sigma=0,18$], o desenvolvimento do conteúdo Jogos e Brincadeiras Africanos iniciou

⁹ Neira (2008) defende a democratização do ambiente escolar como meio para a igualdade social, definindo multiculturalismo como “as estratégias e políticas assumidas para abordar e gerenciar os problemas ocasionados pela diversidade das sociedades multiculturais” (p.90).

pela dimensão conceitual, com registro videográfico do levantamento de conhecimentos prévios, quando as crianças eram estimuladas a refletir sobre o que sabiam e o quão próximo da sua realidade estavam as influências da cultura africana. A intervenção foi pautada por três perguntas: “O que você espera que seja abordado nas aulas em que brincaremos com jogos africanos?”, “Você conhece algum jogo ou brincadeira de origem africana? Qual? Como se brinca?” e “O que você sabe sobre a África?”. Usando um vocabulário próximo às crianças, em algumas situações foram apresentadas perguntas adicionais, como por exemplo: “Quando falo a palavra africano, no que você pensa?”, “A palavra África te lembra o quê?”, “O que tem na África?”, “Você já participou de jogos africanos?”.

Observou-se que entre as crianças prepondera o desconhecimento do conceito da palavra África e que os relatos remetem ao imaginário social, permeado por estereótipos e, muitas vezes, por aspectos menos apreciados. Foram citados termos como floresta, girafa, pessoa, índio, canguru, águia e chuva, e feitas observações como: “os africanos passam uma tinta no rosto”, “quase não tem água”, “tem mitos, lendas, pirâmides, maldição e múmia, as pessoas usam lenço na cabeça e têm miragem”.

No seguimento do conteúdo, iniciamos a dimensão procedimental, que constou da vivência dos seguintes jogos e brincadeiras: Acompanhe meus pés (originário do Zaire), Pegue o bastão (Egito), Terra-Mar (Moçambique), *Da Ga* (Gana e Nigéria), Pegue a Cauda (Nigéria), *Kameshi Mpuku Ne* (Congo) e *Mbube Mbube* (Gana).

A localização geográfica objetivou evidenciar que África é um continente, formado por diferentes países, com grande diversidade étnica, cultural, social e política. Quando foi possível dispor da informação do nome original da brincadeira, ela era apresentada às crianças com o nome original e a respectiva tradução, perguntando-se a elas qual nomenclatura preferiam usar. Foi unânime a opção por chamá-la por seu nome original.

A primeira brincadeira realizada com os alunos foi a Acompanhe meus Pés, uma atividade que possibilitou a expressão de cada criança conforme seu desejo e repertório motor¹⁰. Trata-se de uma brincadeira em que, com as crianças sentadas em círculo, escolhe-se um líder, que para em frente a uma das crianças que estão sentadas na roda e realiza algum tipo de dança, se a criança conseguir copiar os passos, ela se torna o novo líder. A atividade foi muito divertida, com todos os alunos atentos esperando que movimentos seriam feitos pelos colegas. Obtiveram maior êxito os movimentos que eles consideravam diferentes e engraçados, o que resultou em um estímulo extra para que os alunos explorassem suas possibilidades, já que a variedade era premiada pela reação positiva dos colegas, que reagem com palmas, gritos e risadas.

O jogo Pegue o Bastão foi de difícil execução e compressão, e resultou frustrante tanto para a professora como para os alunos, por isso, a atividade seguinte a ser desenvolvida foi a Terra-Mar (versão da tradicional Dentro-Fora), de fácil compreensão e conhecida pelas crianças, o que gerou conforto, sendo ainda de excelente aceitação.

10 O repertório motor trata-se da capacidade do indivíduo de controlar movimentos em função das suas experiências motoras anteriores (físicas e motoras), fatores biológicos (como hereditariedade e restrições funcionais do indivíduo) e influências do ambiente em que vive (físico e sociocultural). Está em constante transformação. (CAETANO, SILVEIRA e GOBBI, 2005)

A tentativa de realização da atividade com bastões foi válida, mas alertou sobre a importância da seleção de atividades em consonância com a faixa etária e habilidade motora das crianças envolvidas e que sejam estimulantes, mas também que propiciem êxito por parte dos executantes.

Também como parte da dimensão procedimental, foi desenvolvido o jogo *Imbube*. Explicou-se às crianças que se tratava de uma das palavras zulu para leão, e que *Mbube* é chamar o leão, sendo que neste jogo as crianças ajudam o leão a capturar o antílope. Quando o jogo foi desenvolvido no 2º ano, as crianças questionaram o que era um antílope. A professora explicou como é o animal, mas considerou mais proveitoso levar na aula seguinte um cartaz com uma imagem de ambos, antílope e leão, que ficou exposto na sala de aula das crianças, proporcionando assim um aumento no conhecimento das crianças sobre a fauna de outros países. Ainda foram experimentados os jogos *Da Ga*, Pegue a Cauda e *Kameshi Mpuku Ne*.

Para todas as atividades foram necessários materiais simples e de fácil acesso na escola. Foram utilizados: giz, tacos de betes no número de crianças participantes, duas vendas e papel sulfite. Estas e outras brincadeiras podem ser consultadas no trabalho de Cunha e Freitas (2010).

Como parte da dimensão conceitual, depois de três aulas práticas nas quais houve a vivência dos jogos e brincadeiras foi exibido o longa-metragem Kiriku e a Feiticeira, durante o qual os alunos participaram com entusiasmo, fazendo questionamentos e observações com muita frequência.

A utilização do longa Kiriku e a Feiticeira respalda-se por pesquisas como as de Marçal (2010), Davi e Lelis (2012) e Noguera (2017). Este último coloca que:

No filme Kiriku e a Feiticeira, assim como a filosofia ubuntu, podemos considerar que a infância está positivada. O menor menino da aldeia, a criança mais “plena” de infância é a mais “competente” em resolver os problemas coletivos. (NOGUERA, 2017, p.15)

O filme permite reinterpretar a realidade e valorizar a infância, enfatizando que as diferenças são positivas e fortificam o coletivo. Ressalta ainda a atuação em função do bem comum, tendo a coletividade grande importância, desenvolvendo o conceito de *Ubuntu* (Eu sou porque nós somos). Marçal (2010) destaca ainda a representatividade, a força e a independência da mulher negra e africana neste filme.

Depois de mais uma vivência prática (componente procedimental), houve a última atividade relacionada à dimensão conceitual, que foi o registro da atividade com a elaboração de desenhos que retrataram as atividades desenvolvidas.

A última atividade proposta dentro da dimensão conceitual foi uma oficina de turbante. O objetivo desta atividade foi promover uma imersão na cultura africana, trazendo elementos para combater o currículo colonizado que procura eliminar referências diferentes às da cultura branca, possibilitando o reconhecimento da cultura negra, a convivência com diferentes expressões culturais, o aumento da autoestima das crianças negras e o estímulo ao respeito e a igualdade. Santos (2017, p.7) ressalta ainda o cunho de luta e resistência política implícito

no turbante, podendo esta simbologia inserida na estética e na moda ser usada como “ferramenta política para desconstrução de estereótipos de raça e gênero”.

Para tanto, utilizou-se como referência o trabalho de Silva (2018), que propõem a seguinte explicação sobre o significado do turbante, sua utilidade e seu papel como elemento identificativo:

[...] os turbantes vão muito além de um simples adereço de cabelo, ou mesmo um elemento de moda, em meio às sociedades africanas eles possuíam diversas representatividades e simbologias, como a origem de uma tribo ou casta, identificar a religião da pessoa ou mesmo a posição social a qual ela pertencia ou, simplesmente, como um utensílio doméstico, já que em algumas sociedades africanas, são utilizados para transportar as crianças junto ao colo da mãe. (SILVA, 2018, p.23)

Para a realização desta atividade, um bilhete foi enviado pela agenda das crianças com uma semana de antecedência solicitando um tecido de aproximadamente 150 x 70 centímetros. Pouquíssimas crianças trouxeram o material. Entre as possíveis explicações para isto pode-se citar falta de apoio da professora regente¹¹ (em fazer a lembrança conforme havia sido combinado com ela, já que no dia anterior à atividade as crianças não tiveram aula de Educação Física), a pouca participação dos familiares e a falta de hábito em cumprir com solicitações da disciplina de Educação Física.

Com respeito à cooperação das professoras regentes das turmas do 1º e 2º anos, não pudemos observar apoio ao trabalho ou uma extensão do tema desenvolvido nas aulas de Educação Física nas outras atividades desenvolvidas pelas crianças.

Outras pesquisas já declararam a visão diferenciada sobre o professor de Educação Física e a falta de colaboração com esta disciplina por parte dos demais professores. Machado et al. (2010, p.136) fala da “dificuldade em perceber as contribuições pedagógicas da Educação Física” e da falta de conhecimento sobre a especificidade da disciplina. Venâncio e Darido (2012) especificam ainda a falta de respaldo encontrada pelo professor de Educação Física ao expor uma dificuldade ao coletivo da escola.

Houve modesta participação dos familiares no envio de tecido para o turbante. O objetivo era inclui-los no processo, estendendo o ensino das relações étnico-raciais à comunidade. Porém, concluímos que foi ineficaz o estímulo dado pelo bilhete pedindo que enviassem o tecido e viessem buscar as crianças fazendo uso desse adereço e consideramos necessário rever a tentativa de inclusão dos familiares no processo de estímulo à consciência racial.

Na dimensão atitudinal observou-se que os alunos estabeleceram um paralelo entre eles e as crianças africanas na fase pós-intervenção e identificaram elementos da cultura africana em alguns dos jogos e brincadeiras que já conheciam. Por meio desta ação, acredita-se haver conseguido uma valorização das heranças africanas na constituição da cultura brasileira e uma contribuição para a construção de uma identidade negra fortalecida, já que

11 Da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental as turmas possuem um(a) professor(a) regente, encarregado(a) do conteúdo à parte de Ciências, Ensino Religioso, Educação Física e Artes. Estas disciplinas são ministradas duas vezes por semana cada uma, pelo período de cinquenta minutos, em dias alternados.

foram ressaltados aspectos positivos da cultura africana e da realidade da África, entre eles, a ludicidade. Este reconhecimento do grande valor do legado africano e do negro permite o combate à discriminação e ao racismo, desenvolvendo atitudes de respeito e valorização da herança africana.

JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS

A dimensão procedimental dos jogos e brincadeira indígenas com os alunos do 3º ano ($n=29$; idade $\mu=7,24$; $\sigma=0,43$) começou com a leitura do texto *Brincadeiras dos Yudja*, produzido pelas crianças deste povo indígena¹², e a exibição de alguns vídeos¹³, nos quais era possível observar diferentes brincadeiras, brinquedos e jogos das crianças indígenas. Em seguida, foi realizado um debate sobre as semelhanças e diferenças entre as brincadeiras dos educandos e das crianças indígenas.

No desenvolvimento da dimensão procedimental foram vivenciados os jogos *Toloi Kunhügü* e *Arranca Mandioca*.

Na aula em que foi abordado o jogo *Arranca Mandioca* foi explicado que alguns povos indígenas o chamam assim, enquanto outros o chamam *Arranca o Rabo do Tatu*, questionando-se ao final da aula qual dos nomes eles consideravam mais adequado. Foi considerável o número de crianças que tiveram dificuldade para compreender a extração da mandioca da terra ou o que era um tatu. Na aula seguinte foram apresentadas imagens da atividade de coleta da mandioca e de tatus. Sob a supervisão de uma das professoras envolvidas na pesquisa, as crianças ainda tiveram a oportunidade de manipular uma carapaça de tatu emprestada por uma instituição de ensino. Foram numerosas as perguntas como: “Ele está morto?”, “Que grande!” e “O que ele come?”.

Um bilhete foi enviado solicitando a confecção de uma bola com elementos naturais com a participação dos familiares. Porém, embora exemplificado, houve dificuldade de compreensão para a identificação destes materiais e para a realização da tarefa. Assim como na questão do turbante, a falta de envolvimento sugere a necessidade de modificar a intervenção feita com os familiares.

Na dimensão atitudinal, citamos que com muita rapidez as crianças fizeram um paralelo entre as suas brincadeiras e as das crianças indígenas: “Olha, eles também brincam de pane-

12 Mirim. Povos indígenas do Brasil. Disponível em: <<https://pibmirim.socioambiental.org/como-vivem/brincadeiras/>>. Acesso em: 11 de set. 2016.

13 Alana. Território do Brincar – Um encontro com a criança brasileira. No território indígena Panará – Pará. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Jt8-X5TGXo0>>. Acesso em: 14 set. 2016.

Call, M. Brincadeiras indígenas. Aldeia de Maricá – RJ. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MRwWHUlcCBY>>. Acesso em: 14 set. 2016.

Silva, A.C. Cama de gato – como fazer. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UZcvLdWDjCU>>. Acesso em: 14 set. 2016.

Instituto Tribos Jovens. Juguinhos indígenas – Infantil Pataxó. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UAFdMPaUj_Y>. Acesso em 14 set. 2016.

linha!”, “Elas também têm boneca!”, “A gente também fez esse jogo, lembra *profe?*” (referindo-se ao cabo de guerra, praticado como parte dos jogos populares¹⁴), reconhecendo assim as diferentes influências das brincadeiras indígenas na cultura brasileira, assim como as mesmas preferências entre crianças de diferentes etnias. Isso possibilitou a valorização do patrimônio cultural brasileiro como resultado da soma de diferentes influências culturais, colaborando para que as crianças compreendessem a diversidade e rompessem paradigmas.

O encerramento do conteúdo ocorreu em conjunto com a professora regente da turma. Cada criança escreveu uma redação sobre as suas vivências no conteúdo Jogos e Brincadeiras Indígenas.

A interação com a professora regente de turma do 3º ano foi esplêndida, cooperando para a efetivação de um trabalho interdisciplinar do tema. Acreditamos que por ser negra, a professora se sente mais comprometida e sensibilizada com o trabalho da diversidade no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A acolhida do trabalho pelos alunos foi excelente. Independe de gênero e característica étnico-racial, as crianças compreenderam que havia mais similitudes que diferenças entre seus brinquedos, brincadeiras e jogos. Para elas foi um processo divertido aprender brincadeiras diferentes das que conheciam. Considera-se exitoso o processo de reconhecimento das culturas africanas e indígenas entre as crianças.

A utilização das três dimensões metodológicas também não foi uma dificuldade, já que outros conteúdos foram abordados desta maneira. Vencemos assim a resistência inicial dos alunos às “aulas teóricas” de Educação Física. Essa resistência pode efetivamente resultar em algum conflito, especialmente pela falta de experiência dos alunos com as três dimensões nesta disciplina, já que não são comumente adotadas pelos professores.

Outras professoras da escola (de Educação Física e de outras disciplinas) mostraram interesse pelo tema e pelo conteúdo. Porém, esse interesse não foi o suficiente para que o introduzissem em suas aulas ou disciplinas, alegando muitas vezes desmotivação para realizar um trabalho que exigisse preparação e pesquisa e para o qual careciam de conhecimento.

A formação e a troca de experiência podem ser um motor para estimular o aprofundamento no tema e sua aplicação. Por exemplo, esta experiência de sucesso pode estimular outros professores de Educação Física a incluir o tema educação para as relações étnico-raciais no seu conteúdo utilizando as três dimensões metodológicas para enriquecimento das suas aulas, que irão assim além da prática e repetição acrítica de movimentos.

Cita-se ainda que a palavra escravo foi utilizada poucas vezes. Sem desconsiderar a importância da injustiça e crueldade do fato histórico que introduziu a população africana no

14 Os jogos populares (ou tradicionais) fazem parte do conteúdo da Educação Física dentro do eixo Jogos. São patrimônio da cultura popular, com autor desconhecido e origem incerta. A transmissão se dá de geração em geração.

nosso país, interpreta-se esta opção como uma superação da vinculação feita com a cultura africana normalmente abordada nas aulas de história, assim como um desvinculação da violação a que foi submetida a população negra e indígena, afirmando-a como influência étnica e racial forte e orgulhosa e contribuindo para uma sociedade pautada na riqueza da diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTI, M.O. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. *Discorpo*, n.3, p.25-45, 1994. https://www.researchgate.net/publication/281407725_O_que_a_semiotica_inspira_ao_ensino_da_educacao_fisica

BRASIL. Projeto de Lei no 8.035, de 2010. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes*, v.19, n.48, p.69-88, 1999. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>

CAETANO, M.J.D., SILVEIRA, C.R.A. e GOBBI, L.T.B. Desenvolvimento motor de pré-escolares no intervalo de 13 meses. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desenvolvimento Humano*, v.7, n.2, p.5-13, 2005. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbcdh/article/view/3791>

CASTELLANI-FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 3 ed. Campinas: Papirus, 1993.

CUNHA, D.A. de e Freitas, C.L. de. Apostila de jogos infantis africanos e afro-brasileiros. II Semana da Consciência Negra UFPA/CUNTINS. 2010. <http://www.conpuf.com.br/anteriores/2015/artigos/40.pdf>

DARIDO, S.C. et al. Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, v.15, n.2, p.17-32, 2001. <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20n1%20artigo2.pdf>

DARIDO, S.C. Educação Física na escola: conteúdos, duas dimensões e significados. In.: *Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos*. Org.: Darido, S. Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p.51-75. https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381290/1/caderno-formacao-pedagogia_16.pdf

DAVI, T.N. e LELIS, N.R.L. Do continente africano até o Brasil contemporâneo: as possibilidades oferecidas pelo cinema. *Cadernos da FUCAMP*, v.11, n.15, p.114-128, 2012. <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/211/227>

GONÇALVES, V.O. Concepções e tendências pedagógicas da Educação Física: contribuições e limites. *Revista Eletrônica de Educação do curso de Pedagogia do campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás*, v.1, n.1, p.1-8, 2005.

LEWGOY, A.M.B., ARRUDA, M.P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In: Revista Texto & Contextos. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2004.

MACHADO, T. da S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. Movimento, v.16, n.2, p.129-147, 2010. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10495>

MACEDO, L. de, PETTY, A.L.S. e PASSOS, N.C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Ribeirão Preto: Artmed, 2005.

MALDONADO, D.T. e BOCCHINI, D. Ensino da ginástica na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. Motrivivência, v.27, n. 44, p.164-176, 2015. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/2175-8042.2015v27n44p164/29377>

MARÇAL, M.A. mulher negra: possibilidades de trabalho em sala de aula. Revista África e Africanidades, v.2, n.8, sem p., 2010. http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Mulher_Negra_possibilidades_sala_de_aula.pdf

NEIRA, M.G. A cultura popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. Pensar a Prática, v.11, n.1, p.81-90, 2008. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000129&pid=S1414-3283201000040000600018&Ing=pt

NOGUERA, R. Pinóquio e Kiriku: infância(s) e educação nas filosofias de Kant e Ramose. Revista AÚ, v.2, n.2, p.5-18, 2017.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. 6 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Currículo do ensino fundamental, 1º ao 9º ano, volume II. 2016. http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10349/download10349.pdf

ROPA, E.C. A dança urbana ou sobre a resiliência do espírito da dança. Urdimento, v.2, n.19, p.113-119, 2012.

RODRIGUES, H. de A. e DARIDO, S.C. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com mestrado: um estudo de caso. Revista de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, v.19, n.1, p.51-64, 2008.

SANTOS, A.P.M.T. dos. Tranças, turbantes e empoderamento de mulheres negras: artefatos de moda como tecnologias de raça e gênero no evento Afro Chic (Curitiba-PR). 2017. 147 f. Dissertação (Tecnologia e Sociedade), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2712/1/CT_PPGTE_M_Santos%2C%20Ana%20Paula%20Medeiros%20Teixeira%20dos_2017.pdf

SILVA, I. As inquietações no currículo educacional a partir da lei 10639/03. *Padê*, v.1, n.2, p.33-51, 2007.

SILVA, J.D. da. Entre tranças e turbantes: análise de uma experiência decolonial em sala de aula. 2018. 41f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Ensino de História), Universidade Federal do Pará, Ananindeua. http://bdm.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/704/1/Artigo_TrancasTurbantesAnalise.pdf

SILVA, P.V.B. da, DIAS, L.R. e TRIGO, R.A.E. Educação e diversidade nos planos nacionais de educação. In: Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos. Org.: Silva, P.V.B. da, Dias, L.R. e Trigo, R.A.E.. Curitiba: Appris, 2015.

VENÂNCIO, L. e DARIDO, S.C. A Educação Física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir de pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v.26, n.1, p.97-109, 2012. <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v26n1/a10v26n1.pdf>

Submetido em: 01/03/2019

Aceito em: 13/05/2019