

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Isabela Cristina Sines Pires

**ÁFRICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:**  
parcerias na construção da identidade da criança negra

Rio de Janeiro  
2024



Isabela Cristina Sines Pires

**ÁFRICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:**  
parcerias na construção da identidade da criança negra

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador Professor Dr. Marco Antonio Santoro Salvador.

Rio de Janeiro  
2024

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

P667 Pires, Isabela Cristina Sines

África e educação física escolar: parcerias na construção da identidade da criança negra / Isabela Cristina Sines Pires. – Rio de Janeiro, 2024.

143 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Orientador: Marco Antônio Santoro Salvador.

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Cultura afro-brasileira. 3. Identidade racial. I. Salvador, Marco Antônio Santoro. II. Colégio Pedro II. Título.

CDD 613

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Isabela Cristina Sines Pires

**ÁFRICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:**  
parcerias na construção da identidade negra

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 22 / 03 / 2024.

Banca Examinadora:

---

Dr. Marco Antonio Santoro Salvador  
MPPEB – CP II

---

Dr. Rogerio Mendes de Lima  
MMPEB – CP II

---

Dr. Amauri Mendes Pereira  
PPGEDUC - UFRRJ

---

Titulação e nome do quarto membro da banca  
Instituição a que pertence

Rio de Janeiro  
2024

Para minha família, em especial minha avó,  
Áurea Sines Caramalho, que não está mais  
entre nós. Com o coração repleto de saudades,  
agradeço todo o amor e carinho dado pela  
senhora. Te amo!

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por esse momento tão aguardado da minha vida acadêmica. Não foi fácil chegar até aqui, mas sem fé eu não teria conseguido.

Gostaria de começar expressando minha profunda gratidão a todos que contribuíram para este projeto. Ao longo de minha jornada, pude contar com minha dedicação incansável e minha habilidade de persistir e manter o foco, que foram fundamentais para superar os desafios que encontramos ao longo do caminho.

Agradeço à minha família, por serem a base de tudo. Sem vocês eu nada seria hoje. Obrigada Ricardo, Janaína e Guilherme pelo apoio incondicional de sempre. Aos meus pais, obrigada pelo imenso esforço em proporcionar uma educação de qualidade para mim, para que no futuro eu colhesse os frutos. Ao meu irmão, meu menino de ouro, obrigada pelos ensinamentos acadêmicos e pelo apoio. Eu amo vocês!

Durante a árdua jornada que culminou nessa dissertação e em estudos paralelos, tive o apoio direto e indireto de diversa pessoas. Não conseguiria agradecer um por um nesta pequena nota, mas a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho, enriquecendo meu processo de aprendizado, meus sinceros agradecimentos.

Ao meu orientador, Marco Santoro, por ter desempenhado sua função com muita amizade, compreensão e sabedoria. Obrigada por estar sempre disponível para me ouvir, me ajudar e me orientar nessa jornada. Obrigada por acreditar em mim e no meu trabalho. Nossa parceria rendeu belíssimos frutos. E, principalmente, obrigada por sempre ter acreditado e depositado sua confiança em mim ao longo de todos esses anos de trabalho.

Gostaria de agradecer também aos meus amigos, que sempre estiveram ao meu lado, me incentivando e compreendendo minha ausência enquanto me dedicava a este trabalho. Meu eterno agradecimento a quem muito me ajudou quando eu mais precisava de apoio, seja de forma emocional, seja na elaboração da escrita deste trabalho.

Agradeço também o apoio das minhas amigas de mestrado Fabille, Fernanda, Mayra e Thainara, com quem convivi intensamente durante os últimos anos. Foram mais de dois anos de lutas de todas nós e nossa rede de apoio foi o que nos sustentou em muitos momentos. Foi preciso muita garra e luta para nos tornarmos mestres e nosso grupo foi essencial para que todas conseguissem esse feito. Obrigada pelo companheirismo, pela troca de experiências durante todo esse tempo e principalmente, pelas risadas, que muito contribuíram para dar leveza a toda nossa jornada.

Às minhas eternas filhas, Mel e Pituca, eu amo vocês.



Fonte: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/escritora-faz-tirinhas-sobre-cultura-negra-e-empoderamento/attachment/espelho-tirinha/>

## RESUMO

PIRES, Isabela Cristina Sines. **África e Educação Física Escolar: parcerias na construção da identidade da criança negra.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2024.

O presente trabalho se propõe a pesquisar, analisar e produzir possibilidades de construção da identidade da criança negra nas aulas de educação física por meio de atividades relacionadas a cultura africana. O Produto Educacional vinculado à esta dissertação é visto como um recurso pedagógico para abordar, no contexto da Educação Física escolar, temas relacionados ao continente africano. A motivação para tal empreitada acadêmica parte, inicialmente, de uma percepção do cotidiano escolar da pesquisadora e, posteriormente desenvolvida a partir de estudos da área em questão, especificamente no Ensino Fundamental, com vistas a encontrar caminhos e estratégias na promoção das identidades da etnia negra que necessitam ocorrer no espaço escolar. Na busca de responder à problemática da pesquisa, o Produto Educacional produzido para professores resulta em um caderno de orientações, com proposta de sequência didática, que servirá de material de apoio contendo sugestões e propostas pedagógicas para docentes de Educação Física que atuam no primeiro segmento da educação básica. Para a metodologia da pesquisa escolheu-se o método da pesquisa-ação, em razão da interação entre a professora/pesquisadora e os discentes ao longo de todas as etapas. Os dados foram coletados através de registros multimídias e diário de campo e a análise destes dados foi feita sob a ótica da análise de conteúdo de Bardin. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes de uma turma de 2º ano do ensino fundamental de uma escola municipal no município do Rio de Janeiro. Os referenciais teóricos da pesquisa foram sobre o ensino da cultura afrodescendente, com um recorte relacionado as práticas corporais, brincadeiras e costumes desse continente, destacando a sua importância na construção de uma identidade negra; nos estudos sobre identidade cultural e na Lei nº 10.639, que estabelece a inclusão no currículo e a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira. Tal pesquisa possui como objetivo geral promover construções da identidade negra dos alunos, a partir de atividades de matrizes africanas e como objetivos específicos: 1) conhecer e reafirmar a Cultura Afro-Brasileira, reconhecendo sua influência identitária no Brasil; 2) compreender, a partir de perspectivas históricas, as relações do negro na sociedade brasileira; 3) participar ativamente de experiências que permitam vivenciar costumes, jogos e brincadeiras de origem africana.

**Palavras-chave:** Cultura Afro-Brasileira; Educação Física escolar; Identidades; Lei 10.639.

## ABSTRACT

PIRES, Isabela Cristina Sines. **África e Educação Física Escolar: parcerias na construção da identidade da criança negra.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2024.

The present work aims to research, analyze and produce possibilities for building the identity of black children in physical education classes through activities related to African culture. The Educational Product linked to this dissertation is seen as a pedagogical resource to address, in the context of school Physical Education, themes related to the African continent. The motivation for such an academic endeavor initially comes from a perception of the researcher's daily school life and, later developed from studies in the area in question, specifically in Elementary Education, with a view to finding paths and strategies in promoting the identities of the black ethnic group. that need to occur in the school space. In order to respond to the research problem, the Educational Product produced for teachers will result in a notebook of guidelines, with a proposal for a didactic sequence, which will serve as support material containing suggestions and pedagogical proposals for Physical Education teachers who work in the first segment of basic education. For the research methodology, the action research method was chosen, due to the interaction between the teacher/researcher and the students throughout all stages. The data was collected through multimedia records and field diary and the analysis of this data was carried out from the perspective of Bardin's content analysis. The research subjects were students from a 2nd year elementary school class at a municipal school in the city of Rio de Janeiro. The theoretical references of the research were about the teaching of Afro-descendant, with a focus related to bodily practices, games and customs of this continent, highlighting their importance in the construction of a black identity; in studies on cultural identity and in Law No. 10,639, which establishes the inclusion in the curriculum and the mandatory teaching of Afro-Brazilian History and Culture. This research has the general objective of promoting constructions of black identity among students, based on activities of African matrices and the following specific objectives: 1) to know and reaffirm Afro-Brazilian Culture, recognizing its identity influence in Brazil; 2) understand, from historical perspectives, the relations of black people in Brazilian society; 3) actively participate in experiences that allow you to experience customs, games and games of African origin.

**Keywords:** Afro-Brazilian Culture; Identities; Law 10,639; School Physical Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada da Escola Municipal São João Batista.....	55
Figura 2: Escola Municipal São João Batista.....	55
Figura 3: Organização da sequência didática.....	60
Figura 4: Capas dos livros.....	71
Figura 5: Alunos pintando símbolos Adinkras.....	75
Figura 6: Alunos pintando símbolos Adinkras.....	75
Figura 7: Alunos pintando símbolos Adinkras.....	76
Figura 8: Alunos pintando símbolos Adinkras.....	76
Figura 9: Alunos pintando as bandeiras .....	77
Figura 10: Alunos pintando as bandeiras .....	78
Figura 11: Alunos procurando os 6 países no mapa.....	78
Figura 12: Bandeiras pintadas por um aluno.....	78
Figura 13: Alunos pintando máscaras africanas .....	80
Figura 14: Alunos pintando máscaras africanas .....	80
Figura 15: Alunos pintando máscaras africanas .....	80
Figura 16: Alunos pintando máscaras africanas .....	80
Figura 17: Desenho do “Kiriku” feito por aluno.....	82
Figura 18: Desenho do “Kiriku” feito por aluno.....	82
Figura 19: Desenho do “Kiriku” feito por aluno.....	82
Figura 20: Desenho do “Kiriku” feito por aluno.....	83
Figura 21: Desenho do cabelo feito por um aluno .....	84
Figura 22: Desenho do cabelo feito por um aluno .....	84
Figura 23: Desenho do cabelo feito por um aluno .....	84
Figura 24: Desenho do cabelo feito por um aluno .....	85
Figura 25: Atividade 1, aluno J.....	88
Figura 26: Atividade 1, aluno L.....	89
Figura 27: Atividade 1, aluna J.....	89
Figura 28: Atividade 1, aluna I.....	89
Figura 29: Atividade 1, aluno G.....	90
Figura 30: Atividade 1, aluno E.....	90
Figura 31: Atividade 1, aluno K.....	90
Figura 32: Atividade 1, aluna I.....	91
Figura 33: Atividade 1, aluno G.....	91
Figura 34: Atividade 1, aluna N.....	91
Figura 35: Atividade 1, aluno M.....	92

Figura 36: Atividade 1, aluna M.....	92
Figura 37: Atividade 1, aluna P.....	92
Figura 38: Atividade 1, aluno M.....	93
Figura 39: Atividade 1, aluna Y.....	93
Figura 40: Atividade 1, aluno P.....	93
Figura 41: Questão 1 do questionário.....	99
Figura 42: Questão 2 do questionário.....	100
Figura 43: Questão 3 do questionário.....	100
Figura 44: Questão 4 do questionário.....	100

## LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 – Dados da atividade 1.....	88
Gráfico 2 – Dados da questão 1 do questionário.....	100
Gráfico 3 – Dados da questão 2 do questionário.....	102
Gráfico 4 – Dados da questão 3 do questionário.....	104
Gráfico 5 – Dados da questão 4 do questionário.....	106
Tabela 1 – Dados gerais da atividade 2.....	108

## **LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEC – Conselho Escola Comunidade

COMLURB – Companhia Municipal de Limpeza Urbana

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MNU – Movimento Negro Unificado

ONGs - Organização não Governamental

PT- Partido dos Trabalhadores

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República

SNCR - Secretaria Nacional de Combate ao Racismo

STF - Supremo Tribunal Federal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1 Objetivo Geral.....	19
1.2 Objetivos Específicos.....	19
1.3 Justificativa .....	20
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>21</b>
2.1 Identidade.....	24
2.2.O movimento negro e a Lei 10.639.....	29
2.3 O racismo e a Lei 10.639.....	37
2.4 A Lei 10.639 nas aulas de Educação Física.....	45
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>52</b>
3.1 Contextualizando o local e sujeitos da pesquisa de campo.....	52
3.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	56
3.3 A sequência Didática como método de pesquisa.....	58
<b>4. A PESQUISA EM PRÁTICA: O PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>63</b>
4.1 A Sequência didática em ação.....	64
<b>5. ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>73</b>
5.1 Análise das atividades realizadas durante a Sequência Didática.....	74
5.2 Análise das atividades 1 e 2.....	87
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE A - Diário de Campo.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE B – Instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXO A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As influências culturais originárias da África desempenham um papel crucial na configuração da identidade brasileira, remontando a vários séculos, devido à chegada massiva de indivíduos africanos ao Brasil, predominantemente na condição de escravizados. Esse processo resulta em uma marcante presença africana em diversas esferas, como cultura, culinária, religiosidade, música, trabalho, tecnologia, entre outras, desempenhando um papel significativo na formação da identidade negra no contexto brasileiro.

Nesse contexto, a influência africana no cotidiano nacional também se estende aos sistemas educacionais, embora ainda estejam permeados por concepções preconceituosas. Tais concepções relegam as contribuições culturais de origem africanas a um status secundário, sendo percebidas como saberes de importância reduzida. Este cenário reflete a persistência de preconceitos que prejudicam a valorização integral da riqueza cultural africana na formação da identidade e na construção do conhecimento educacional no Brasil.

Para Vera Candau (2008), vivemos em sociedades multiculturais. Nessa sociedade multicultural não temos as mesmas oportunidades. Há grupos, como os indígenas, a população negra, os homossexuais, entre outros, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens ou direitos que outros grupos sociais têm. Na perspectiva da autora, no contexto educacional, observa-se a implementação de uma política voltada para a universalização do acesso à escolarização. Essa abordagem busca a concretização de um projeto que visa construir uma cultura compartilhada, sendo que, em prol desse objetivo, ocorre a deslegitimação de dialetos, conhecimentos, línguas, crenças e valores considerados “diferentes”. Estes elementos pertencem, em sua maioria, aos grupos subordinados, os quais são explicitamente ou implicitamente rotulados como inferiores.

Entretanto, após anos de luta do movimento negro na busca por igualdade racial, as leis nacionais foram surgindo, traduzindo os anseios sociais populares e tornando-se importantes protagonistas no meio educacional. O Movimento Negro tem um importante papel educador por produzir saberes emancipatórios e também por sistematizar conhecimentos concernentes à questão racial no Brasil. Para Nilma Gomes (2017, p.16), os movimentos sociais são “os produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade”. A autora afirma que o debate político sobre raça emerge numa perspectiva bastante oportuna e revela que ainda temos muito a avançar e a superar em relação ao racismo brasileiro. A autora ainda cita como importantes impactos as políticas públicas institucionalizadas por Lei, como a criação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei

12.288/10), a Lei de Cotas Socio raciais nas Instituições Federais de Ensino Superior (Lei 12.711/12) e a Lei de Cotas nos Concursos Públicos Federais (Lei 12.990/14), que provocaram amplo debate social.

A Educação brasileira, em sua abrangência, encontra-se em um período de redefinição de seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino. A instituição escolar, enquanto entidade social, tem dedicado esforços à discussão do tema do racismo desde a introdução do enfoque transversal denominado “Pluralidade Cultural”, sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998. Este documento, embora datado, já estabelecia a Educação Física como componente curricular com a responsabilidade de abordar temáticas relacionadas à inclusão e atenção à diversidade e às diferenças, aspectos previamente negligenciados. Paralelamente, observa-se um crescente interesse pelo multiculturalismo e uma maior atenção às atitudes que podem suscitar racismo, bem como formas de preconceito, discriminação e exclusão, especialmente no contexto das aulas de Educação Física.

Em meio as lutas do movimento negro, surge em 2003 a lei nº 10.639, que estabelece a inclusão no currículo e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira em razão de sua existente legitimação na sociedade. A Lei 10.639 preconiza alterações na política curricular e adentram o interior da instituição escolar, na medida em que exige uma mudança de conduta e de atitude dos membros da comunidade escolar em todos os seus segmentos. O propósito da lei é promover o reconhecimento de que o racismo constitui um elemento estruturante nas relações sociais, influenciando negativamente os processos de ensino-aprendizagem. A legislação visa, portanto, erradicar as práticas racistas no ambiente escolar.

A escola, enquanto instituição social, e, portanto, relacionada em grande parte aos conceitos da classe dominante, desenvolveu narrativas a partir da ótica da etnia branca. Conseqüentemente, os conteúdos e práticas culturais trazidos pelos negros para o Brasil foram subalternizados, sendo relegados a um status secundário. Tal fenômeno social ganha valor depreciativo da Mídia, ao colocar atores negros em papéis como os de empregados domésticos, motoristas, escravos, dentre outras funções de importância secundária na hierarquia dominante. Essa representação contribui para a internalização, por parte dos alunos das classes populares, de uma concepção de inferioridade em relação aos demais.

Desta forma, em busca de igualdade e justiça social, torna-se evidente a necessidade de estudos e práticas cotidianas nas escolas que promovam resgates culturais étnicos. É importante ressaltar que os livros didáticos muitas vezes refletem uma ideologia de inferiorização do negro, o que pode contribuir para a baixa autoestima das crianças negras. A ausência de representações positivas de personagens negros nos materiais educacionais, a falta de brinquedos

representativos e a escassez de afagos e elogios são aspectos que perpetuam essa marginalização (Bencini, 2002; Cavalleiro, 2000).

Segundo Fanon (2008, p.26), “o negro que quer embranquecer a raça é tão infeliz quanto aquele que prega o ódio ao branco”. Para o autor, o negro quer ser como o branco e só há um destino. “Já faz muito tempo que o negro admitiu a superioridade indiscutível do branco e todos os seus esforços tendem a realizar uma existência branca” (Fanon, 2008, p.26).

Ainda para Fanon (2008), no mundo branco, o homem de pele negra encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal e uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contato com o mundo branco. Sabendo que a escola contribui de forma significativa na formação da identidade das pessoas, nos questionamos: como podemos possibilitar uma construção positiva de identidade da criança negra? E como a Educação Física escolar pode se comprometer com este cenário?

A política da educação das relações étnico-raciais desnuda o modelo único de escola, seus processos de hierarquização dos conhecimentos curriculares e as “dificuldades frequentes de pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, notadamente brancos e negros, indígenas e não-indígenas conviverem em relações de igualdade e respeito” (Gonçalves e Silva, 2013, p.2).

Uma estratégia viável para abordar essas questões consiste em promover o intercâmbio cultural e valorizar a história de diversos países africanos. A Lei 10.639, implantada em 2003, desempenha um papel crucial nesse contexto, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira em todas as escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. Essa legislação representa um instrumento fundamental na divulgação e promoção das diversas culturas africanas, contribuindo para um entendimento mais abrangente e respeitoso da riqueza histórica e cultural desses povos.

De acordo com este contexto inicial, a pesquisa em questão possui a pretensão de abordar a Lei 10.639 na escola, a partir dos conteúdos relacionados à cultura africana como um potencial auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Educação Física, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste trabalho, será ofertada uma proposta de sequência didática em que aborda conteúdos de matrizes africanas nas aulas de Educação Física de maneira lúdica e sequencial, em busca de compreender tais influências e de inferir, a partir de um projeto em uma escola pública de maioria étnica negra, construções identitárias africanas, com possibilidades de melhora no desenvolvimento da autoestima de jovens alunos negros. A abordagem e execução das práticas corporais nas aulas, ao considerar sua origem e objetivos

dentro de um contexto específico, assume relevância significativa no fomento de uma reflexão antirracista por parte dos alunos.

A nossa pesquisa aborda as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo deste trabalho que possuem como principal agente de pesquisa uma turma de segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal localizada no bairro de Cordovil, no Município do Rio de Janeiro. Tal série foi escolhida dado a idade, em que as práticas lúdicas, dentro da proposta desenvolvida, podem obter maior sucessibilidade; pela adaptação ao meio escolar; pela relação com a professora/pesquisadora, discente da turma no ano anterior.

Ao serem expostos aos conteúdos de matriz africana, parte-se da premissa de que os alunos desenvolverão interesse nesse tema, uma vez que conseguem estabelecer conexões com suas próprias identidades, experiências e o conhecimento de uma cultura familiar. Entretanto, quando se aborda um conteúdo pouco praticado em sala de aula e pouco familiar aos docentes, percebe-se um certo estranhamento, uma vez que ensinar algo para o qual não há prática cotidiana e conhecimento aprofundado representa um desafio.

Nesse contexto, a presente pesquisa tem o potencial de contribuir de maneira significativa para os professores de Educação Física nos anos iniciais. Ela visa fornecer subsídios para o planejamento de aulas que incorporem a cultura africana, abordando aspectos específicos relacionados à Educação Física nesse segmento educacional.

Segundo o professor Kabengele Munanga (1999), em uma entrevista dada a Borges (2008):

A África que nós conhecemos é a do Tarzan, Simba Safári, Aids, fome, guerras, das tribos. Será que a África é só isso? Já viu algum livro didático mostrar que a África é o berço da humanidade, que as maiores civilizações se desenvolveram lá, que a civilização egípcia era negra? Nunca se viu na historiografia oficial, nos livros didáticos, os impérios e reinos africanos. Muito pouco se observou na historiografia oficial, nos livros didáticos, os impérios e reinos africanos. A África é simplesmente tida como tribo. É isso o que a lei pretende corrigir. Além de introduzir a história da África no currículo, é uma nova história que será ensinada, em que a identidade africana e dos afrodescendentes é apresentada de maneira positiva (Borges, 2008, p. 1).

No contexto escolar observamos uma resistência significativa por parte da comunidade escolar em engajar-se no debate e abordar pedagogicamente essa temática, motivada por diversas razões. Contudo, também há iniciativas que se propõem a enfrentar essa questão. Internamente, a escola enfrenta uma sutil disputa étnico-racial entre aqueles que reconhecem a necessidade de discutir essa temática no cotidiano escolar, contribuindo assim para o fortalecimento da identidade e o aumento da autoestima dos alunos negros, e aqueles que desconsideram essa possibilidade devido ao racismo internalizado que experimentam. Dessa

forma, perpetuam a reprodução do racismo tanto entre os alunos negros quanto entre os brancos. (Silva, 2007).

Para Kabengele Munanga (1999), é de grande importância uma formação de profissionais capacitados para trabalhar essa temática nas escolas, para que se desenvolvam formas para vencer o racismo no âmbito escolar. Isso pode ocorrer através de questionamentos dos livros didáticos, atividades na classe, e extraclasse com a comunidade por exemplo, além de buscar fontes que contam a história dos negros e da sua importância para a construção da sociedade hoje então chamada brasileira.

A afirmação acima destaca a importância da educação como uma ferramenta fundamental para desenvolver atitudes de respeito em relação às pessoas negras, suas origens africanas, cultura e história. Reconhece-se que, por meio da educação, é possível promover a valorização da diversidade, contribuindo para reduzir a exclusão social e combater o preconceito nas instituições educacionais, principalmente entre as crianças. A abordagem educacional que enfatiza a compreensão, respeito e valorização das diferentes culturas e histórias é essencial para construir uma sociedade mais inclusiva e equitativa. A educação, quando aborda de forma equitativa as diferentes culturas, contribui para construir uma sociedade mais inclusiva e para combater estereótipos e preconceitos desde as fases iniciais do desenvolvimento das crianças.

No município do Rio de Janeiro, onde existe um quantitativo considerável de alunos negros na rede pública de ensino, e com uma lei que assegura a cultura Afro- Brasileira no currículo, emerge a questão: como as possibilidades de construções da identidade negra podem ser alcançadas a partir da utilização de atividades de matrizes africanas nas aulas de Educação Física? Sendo este o problema da pesquisa, este presente trabalho tem o objetivo de trabalhar a pluralidade cultural do nosso país, dando ênfase à cultura afro-brasileira, na tentativa de analisar se as possibilidades de construção de identidade negra dos alunos auxiliam no consequente desenvolvimento da autoestima.

### **1.1 Objetivo Geral**

Promover possibilidades de construção da identidade negra dos alunos, a partir de atividades relacionadas a cultura afrodescendente e afro-brasileira.

### **1.2 Objetivos Específicos**

- Adquirir conhecimento e reafirmar a Cultura Afro-Brasileira, reconhecendo sua influência na formação identitária do Brasil;
- Compreender, a partir de perspectivas históricas, as relações do negro na sociedade brasileira;

- Participar ativamente de experiências que permitam vivenciar costumes, jogos e brincadeiras de origem africana.

### **1.3 Justificativa**

Dentro do meio educacional, é fundamental que as pesquisas estejam direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem e, que outros docentes, possam de alguma forma, utilizar e apropriar-se de práticas pedagógicas que foram e estão sendo produzidas. A justificativa na qual a produção deste trabalho está inserida, parte de dois pilares principais, importantes de serem salientados. O primeiro, volta-se para o público das escolas municipais do município do Rio de Janeiro, em sua grande maioria de etnia negra. Pretende-se possibilitar construções positivas de identidade negra desses alunos, na superação do racismo. O segundo pilar, baseia-se na lei nº 10.639, resultante de significativo anseio pelas camadas sociais de descendência africana, que estabelece a inclusão no currículo e a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira.

A motivação da pesquisa parte, inicialmente, de uma percepção pessoal, que se justificam em três vertentes: a justificativa acadêmica, profissional e social.

A justificativa de cunho acadêmico destaca a importância da produção voltada para professores, relacionando a sua prática educacional a educação pautada no pluralismo cultural, voltada para a prática democrática e cidadã; a relevância da formação continuada como base para um ensino aprendizagem de qualidade e a construção de um material pedagógico sobre a implementação da temática afro-brasileira nas escolas.

A justificativa de cunho social baseia-se na ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira.

A justificativa de cunho profissional baseia-se no importante papel que os educadores têm no processo de luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho visa construir um panorama abrangente sobre o tema central, por meio da análise de tópicos como cultura africana, identidade e brincadeiras e jogos africanos no contexto das aulas de educação física. A dissertação em questão explora a utilização de conteúdos relacionados ao continente africano como uma ferramenta para construção de identidades empoderadas dos alunos negros. Essa proposta fundamenta-se na Lei nº 10.639, que foi promulgada em 2003, tornando obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino básico.

Este capítulo visa compreender as relações entre as construções de identidades e as práticas pedagógicas, historicizar brevemente o movimento negro e a Lei 10.639, debatendo sobre a aplicabilidade da mesma no espaço escolar, mais precisamente nas aulas de Educação Física e relacionar a lei à luta contra o racismo. Entretanto, a pesquisa em questão não é histórica, mas o contexto histórico enriquece o tema central.

A proposta da lei de inclusão da História Africana e Afrodescendente, lei 10.639/03, é ampla em seus aspectos sociais e necessária, a fim de haver um justo reconhecimento dos diversos fatores da participação de africanos e afrodescendentes na história do Brasil. Ao compreender a dimensão dessa história, percebe-se o quanto se tornam elementos fundamentais para nossa formação cultural (CNE/CP, 2004).

Desta forma a escola e, em especial a Educação Física, podem oportunizar condições para a superação deste paradigma como aponta Pereira “Nesse cenário, a Escola se torna, inevitavelmente, um lugar privilegiado que reflete, através de diferentes perspectivas, o rico e desafiador enredo das relações sociais” (Pereira, 2007, p. 15).

A escola, embora considerada como uma instituição social responsável por disseminar os conceitos da elite nacional, também pode ser compreendida como um espaço permeado por conflitos sociais e diálogos que propiciam a troca de experiências. Nessa perspectiva, emerge a discussão sobre a integração da cultura afro no currículo escolar.

A partir de 2003, essa integração tornou-se obrigatória, respaldada pela Lei 10.639. No entanto, é crucial ressaltar que essa abordagem não deve ser encarada apenas como uma obrigação ou carga de conteúdo. A influência desse tema na sala de aula desempenha um papel crucial para inspirar tanto os educadores quanto os alunos no desenvolvimento do assunto. No entanto, é fundamental encontrar abordagens eficazes para tratar desse tema específico.

O sistema educacional historicamente enfrenta desafios na abordagem da pluralidade e das diferenças étnicas e sociais. Talvez seja por essa dificuldade que, mesmo no século XXI, persistem dúvidas quanto ao valor e à importância da população negra para a formação da

história do Brasil. Nesse contexto, torna-se importante abordar a história da população negra sob uma perspectiva político-social e histórica, reconhecendo-os como povos que contribuíram para a formação cultural brasileira e que desempenharam papel fundamental na origem da humanidade. Isso implica em denunciar a exploração e violência impostas pela modernidade capitalista aos povos negros. A dificuldade em abordar essa temática resulta frequentemente em abordagens educativas equivocadas ou limitadas, com ações docentes que levam ao ensino fragmentado da história e cultura afro-brasileira, muitas vezes relegando-a apenas ao status de folclore ou algo imaginário. Isso contribui para a percepção de que esses temas são relevantes apenas em ocasiões pontuais, como o “Dia da Consciência Negra”.

Ao analisarmos os documentos relacionados ao tema encontramos uma significativa pista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados (BRASIL, 2007, p.29).

Silva (2016) destaca a importância da política curricular do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como uma forma de questionar o modelo tradicional e homogeneizador de ensino nas escolas. Ao introduzir essa política curricular, questiona-se não apenas o conteúdo ensinado, mas também a estrutura e organização da escola em si, que muitas vezes privilegia determinados conhecimentos em detrimento de outros. As diferenças entre esses grupos muitas vezes resultam em relações de poder desiguais, onde as populações negra e indígena são subalternizadas e marginalizadas. Para o autor, pensar em uma educação antirracista é pensar na reeducação das relações étnico-raciais que foram estabelecidas ao longo da história do país.

Kabengele Munanga (2005), um dos principais escritores de antirracismo, afirma que

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos, que, apesar das condições desiguais nas quais desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Munanga, 2005, p.16).

Munanga (2005) ainda destaca a importância do resgate da cultura negra, pois permite um grande conhecimento sobre a história e a cultura de nosso país e, conseqüentemente, pode

contribuir para a construção de relações pautadas no respeito e na valorização das diferenças que se encontram na escola. Proporciona, também, a oportunidade de resgatar a história e a memória de grupos que ao longo do tempo foram sistematicamente relegados a posições de subalternidade, enfrentando práticas de preconceito e discriminação. Desta forma, o “resgate” da cultura negra propicia às crianças, sejam elas negras ou não, a chance de aceitarem a si mesmas e de discutirem novas formas de relacionamento, com potenciais impactos positivos em suas vidas.

Segundo Fanon (2008, p.191), “É através de uma tentativa de retomada de si e de despojamento, é pela tensão permanente de sua liberdade que os homens podem criar as condições de existência ideais em um mundo humano. Superioridade? Inferioridade? Por que simplesmente não tentar sensibilizar o outro, sentir o outro, revelar-me outro?”

Ainda no campo das políticas curriculares, Gomes (2010) afirma que:

Realizar projetos interdisciplinares de trabalho, estimular práticas mais coletivas e reforçar teórica e metodologicamente o combate ao racismo e à discriminação racial na escola são objetivos e deverão também ser resultados da implementação da lei das diretrizes. Para isso, teremos de mexer na tão fadada estrutura escolar, na organização do trabalho docente, instituir processos cada vez mais democráticos de gestão, construir espaços coletivos para a formação em serviço e continuada, modificar tempos, espaços e lógicas. Isso nos leva a concluir que a implementação de um trabalho com a questão racial na escola e no currículo extrapola ela mesma e nos leva a repensar o fazer pedagógico de maneira mais ampla e mais profunda (Gomes, 2010, p. 86-87).

Gomes (2010, p. 86-87) afirma que “Mais do que atividades pedagógicas novas, a discussão sobre a África e o negro no contexto brasileiro devem promover o debate, a discussão, a reflexão e a mudança de postura”. Sendo assim, torna-se necessário que se desenvolvam práticas educativas que levem os alunos a pensarem sobre a importância do outro para o desenvolvimento pessoal e social. É preciso que todos compreendam que as questões raciais em nosso país dizem respeito não somente aos negros, mas que atravessam as relações entre negros e não negros. Nesse sentido, todos somos responsáveis pelo combate a todas as formas de preconceito e pela construção de uma educação antirracista.

Silva (2010) e Soares (2013) destacam desafios significativos na implementação efetiva da Lei 10.639/03, que visa promover o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Embora o direito constitucional à igualdade seja afirmado, a realidade mostra que uma parte considerável da população, especialmente afro-brasileiros, vive em condições precárias. Soares (2013) destaca que, apesar da produção recente de materiais didáticos que abordam a diversidade étnica e a pluralidade cultural, muitos negligenciam aprofundar o estudo sobre a história da África e a cultura afro-brasileira. A abordagem centrada principalmente na escravidão africana do século XV pode contribuir para a perpetuação de narrativas hierárquicas

e não promover um entendimento abrangente do continente africano. A autora ressalta que a Lei 10.639, por si só, não é suficiente para promover mudanças significativas na realidade. É fundamental uma ação humana efetiva, envolvendo educadores capacitados e livres de preconceitos, para uma prática educacional que vá além do ambiente escolar. A formação de professores e a promoção de uma educação antirracista são cruciais para transformar efetivamente a maneira como a história e a cultura afro-brasileira são abordadas no sistema educacional.

Nesse contexto, a escola desempenha um importante papel ao criar oportunidades para que os alunos negros possam ter acesso à sua origem e cultura, contribuindo assim para a construção de suas identidades. Reconhecendo que a função social da escola é transmitir conhecimentos historicamente construídos, a implementação da lei 10.639/03 nas escolas visa assegurar aos alunos negros e afrodescendentes a disseminação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que os preparem para uma vida pautada pela fraternidade e compartilhamento entre todos, sem as barreiras estabelecidas por séculos de preconceitos, estereótipos e discriminação. Dessa maneira, a escola pode contribuir para criar condições ideais para uma sociedade mais justa.

## **2.1 Identidade**

O ser humano é simultaneamente físico, biológico, psíquico, cultural, político e histórico. Ele possui a capacidade de intervir no mundo, contudo, para realizar tal feito, necessita da interação com outras pessoas, trocando experiências e dando novos significados ao conhecimento adquirido ao longo do tempo. Essa experiência, quando transformada em conhecimento, possibilita o reconhecimento do indivíduo como pessoa e a apreciação do seu semelhante. Em outras palavras, ela permite a construção da identidade por meio da apreciação da diferença entre os indivíduos.

Falando em construção de identidade, a concepção interacionista de desenvolvimento deixa claro que a identidade se processa através da interação com o outro. Isso se concretiza quando Davis e Oliveira (1994) dizem:

A concepção de desenvolvimento apoia-se, portanto, na ideia de interação entre organismo vivo e meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído durante toda a sua vida, não estando pronta ao nascer nem adquirido passivamente graças às pressões do meio (Davis e Oliveira, 1994, p. 36).

Partindo desse pressuposto, o conhecimento é construído de maneira recíproca, e de modo similar ocorre a construção da identidade, que é o fator primordial para que a pessoa se perceba como um sujeito ativo ou passivo. Nesse sentido, a forma como esse processo é

desenvolvido desempenha um papel crucial. Compreende-se também que o ser humano, como um ser complexo, possui uma identidade que vai sendo moldada em diversos contextos, incluindo os aspectos biológicos, sociais, culturais e políticos. A linguagem, em particular, desempenha um papel fundamental ao proporcionar o entendimento de símbolos, permitindo a comunicação com os outros e, conseqüentemente, facilitando a troca de experiências culturais.

Dado que estamos discutindo as possibilidades de construção de identidade, Pollak (1992) destaca a complexidade da construção da identidade social, que está intrinsecamente ligada à forma como nos vemos e como somos vistos pelos outros. A identidade social não é apenas uma questão de como nos percebemos, mas também de como somos percebidos pelos demais. É por meio da interação com o outro que construímos nossa identidade social, pois somos constantemente influenciados pelas percepções, expectativas e representações que os outros têm de nós. O autor afirma que a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo.

Pollak (1992) exemplifica três critérios formadores de memórias coletivas e individuais: os acontecimentos, os personagens e os lugares. Os acontecimentos exigem o envolvimento do cotidiano pessoal do indivíduo, incorporando suas vivências e experiências marcantes que foram arquivadas pela memória seletiva. Esses elementos contribuem para a construção dos acontecimentos que moldarão a narrativa da sua vida, servindo como referências fundamentais para a sua história. Os personagens que desempenham um papel na criação da memória são aqueles indivíduos que participaram dos cenários de relacionamentos interpessoais e coletivos. Essas pessoas são verdadeiramente consideradas como personagens, uma vez que são integrantes essenciais no contexto cotidiano do indivíduo. E por fim, os lugares constituem o elemento que complementa a tríade da memória. São espaços que moldam lembranças, sendo o cenário fundamental de referências no cotidiano ou mesmo criado no imaginário coletivo. O espaço possui uma importância crucial na vida do indivíduo, contribuindo significativamente para a formação de sua memória.

Estes três critérios são fundamentais para que as sociedades preservem o perfil coletivo da herança transmitida por seus antepassados na construção da história social de sua etnia. Essa narrativa é composta por eventos estabelecidos ao longo do tempo, sejam eles fictícios ou reais, que fortalecem a identidade coletiva do indivíduo, cultivando nele sentimentos de patriotismo e honra familiar e social. São espaços concebidos para que o indivíduo experimente uma

sensação de pertencimento, permitindo-lhe perpetuar essa ideologia que delinea a projeção social de atitudes e pensamentos construtivos para a cultura local e nacional.

Sobre identidade social, Pollack cita três elementos essenciais para a sua construção: a unidade física, a continuidade e o sentimento de coerência. A unidade física é a sensação de se ter uma fronteira física, uma muralha mesmo, para o pertencimento a um grupo ser distinguido entre iguais. A continuidade refere-se ao indivíduo estar alinhado com o tempo dos demais em meio a cotidianos de transformações de valores e símbolos sociais, mantendo assim a continuidade de sua interatividade através de negociações com o coletivo. Já o sentimento de coerência surge quando o indivíduo integra efetivamente todos os elementos simbólicos – como religião, família, política – que compõem sua formação pessoal, refletindo essa coesão no ambiente em que está inserido.

Pollak (1992) afirma que esses três elementos essenciais formam nossa identidade, esta identidade é refletida para si e para os outros e este confronto é a imagem de como as pessoas o veem na participação coletiva que é dinâmica:

Ninguém pode construir uma autoimagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissionabilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com os outros (Pollack, 1992, p. 205).

Assim, a memória torna-se uma parte integral do processo de construção da identidade social, agregando vivências que fortalecem o espírito de coletividade nas esferas social, cultural e étnica. Ela desempenha um papel de grande importância na continuidade das tradições estabelecidas, exercendo domínio sobre o indivíduo nos aspectos dos costumes morais e sociais.

É sabido que, ao ingressar na escola, a criança já teve contato e acumulou experiências com diversos grupos sociais, começando pela família, seguida pela vizinhança, igreja e comunidade em geral. Acredita-se que essa criança traz consigo uma ampla base de experiências, as quais podem ser expandidas e reinterpretadas por meio de um conhecimento sistematizado, sendo esta uma competência fundamental da escola. Assim, o objeto de estudo na escola dever ser a própria vida da criança, começando pelo seu convívio social mais próximo que é o grupo familiar, sua comunidade e suas manifestações culturais, possibilitando, assim, a construção da identidade desta criança de forma positiva, de modo a permitir que ela assuma o papel de protagonista de sua história.

Certamente, a infância desempenha um papel de grande importância no processo de construção da identidade. Quando uma criança é excluída devido à sua cor durante as interações com os colegas, esse episódio de exclusão pode causar danos profundos nesse processo de

formação de identidade. A experiência de ser rejeitado com base na cor da pele pode ter impactos significativos na autoestima e na autoimagem da criança. Além disso, essa exclusão pode gerar um padrão de autoexclusão em situações futuras, afetando a forma como o indivíduo se percebe e interage socialmente ao longo da vida. Portanto, é fundamental promover ambientes inclusivos desde a infância para mitigar esses efeitos prejudiciais e fomentar um desenvolvimento saudável da identidade.

Quando abordamos a questão da identidade, vale destacar que nosso processo de construção identitária abarca diversos marcadores, como gênero, religião, raça, sexo, etnia, entre outros, que nos orientam em nosso cotidiano social e nos representam como sujeitos históricos. Dentro desses marcadores, o racial desempenha um papel fundamental na construção da nossa produção textual. Nesse contexto, é imperativo considerar que ao discutirmos sobre raça, estamos também abordando construções ideológicas e hierarquizações sociais.

Ao examinarmos os registros históricos da humanidade, os quais buscam definir a origem das civilizações humanas, deparamo-nos com um fio condutor marcado por descobertas e afirmações científicas que carregam atribuições de valor permeadas por noções de superioridade e inferioridade. No caso da população negra, a inferioridade tem sido perpetuada ao longo dos tempos, especialmente por meio dos conteúdos históricos apresentados nos ambientes escolares. Isso contribui negativamente para a construção de uma identidade positiva nos indivíduos em formação. Segundo Munanga (1999, p. 165) “é através da educação que a herança social de um povo é legada as gerações futuras e inscritas na história”. A identidade é um processo social que se alimenta de memória, e construir uma memória positiva é o passo inicial para que se estabeleçam as relações identitárias, assimilar os valores culturais antes negados e desconstruídos e então tomar consciência de si diante do mundo.

Dessa maneira, é essencial questionar o poder que determina quais elementos simbolicamente legitimados constituem as identidades presentes no ambiente escolar. Inserir no currículo o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira representa um passo significativo para provocar rupturas históricas. Além disso, na formação dos educadores que atuam na sala de aula, é importante incluir como domínio necessário os conteúdos de história que possibilitem a desconstrução do racismo. Isso se torna imprescindível pois, como destaca Silva (2000, p.83), “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam”.

Os educadores necessitam buscar estratégias para combater os estigmas inferiorizados e negativados que afetam a população negra. Isso implica desnaturalizar o racismo presente no espaço escolar e agir de maneira crítica e contextualizada, promovendo caminhos para uma

construção positiva da identidade negra e a valorização de seus sujeitos. Não se pode mais silenciar a cultura de matriz africana nos conteúdos escolares ou permitir que sejam apresentados com uma descrição eurocêntrica, com o olhar do colonizador que, desde a época dos jesuítas, incorporou um modelo racista que nega as africanidades, silencia as alteridades e, com isso, perpetua a busca do embranquecimento social. Como observa Nilma Lino Gomes (2003):

Pensar a relação entre escola e identidade negra é questionar não só os negros sobre a questão racial, mas também os sujeitos que pertencem a outros segmentos étnico/raciais com os quais eles convivem. A afirmação da negritude exerce pressão sobre o outro, em especial sobre o branco, e o questiona no seu suposto lugar de quem vive uma situação já dada e já conquistada, no seu suposto isolamento etnocêntrico e lhe revela quão impregnado o branco brasileiro está da negrura e das africanidades que muitos ainda insistem em negar (Gomes, 2003, p.176).

A construção de identidade passa pelo processo coletivo em que as referências são um dos principais norteadores nesse processo. Então, a necessidade de fomentar os valores culturais, partindo da diversidade e da diferença torna-se importante no processo de construção de identidades emponderadas. Portanto, trabalhar a cultura negra que há muito tempo foi e tem sido negada, marginalizada e inferiorizada é umas das formas de construir uma consciência coletiva mobilizadora para a ressignificação identitária e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural.

Torna-se, então, importante ressignificar as práticas pedagógicas, fortalecendo os elos simbólicos vinculados à África, ao dialogar com histórias dos povos africanos, a fim de fortalecer o sentimento de pertencimento racial. O ensino da História e Cultura AfroBrasileira pode e deve contribuir na formação da identidade da criança, propiciando ao educando se perceber como sujeito e a compreender que é possível construir a sua história a partir do seu meio social, cultural e biológico. Segundo Gomes (2003, p.41), “não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual”.

Ressaltamos que, para além do aspecto legal, o reconhecimento da população negra nos diversos aspectos da formação social e cultural brasileira é, antes de tudo, sobre afirmar e valorizar positivamente sua identidade. Em outras palavras, é crucial que a cultura de matriz africana e afro-brasileira seja percebida de maneira positiva e não como algo inferior.

## **2.2 O movimento negro e o surgimento da LEI 10.639**

O movimento negro teve suas origens no Brasil durante o período da escravidão. Diante das violências e injustiças perpetuadas pelos senhores, os negros escravizados uniram-se em

busca de formas de resistência. Ao longo do tempo, esse movimento ganhou força e desempenhou um papel fundamental em conquistas para a comunidade negra, que por séculos foi vítima de injustiças. Os reflexos das políticas escravocratas ainda são visíveis na sociedade atual, e o movimento negro continua a lutar por igualdade e justiça. Nesta seção, iremos apresentar um breve histórico do movimento negro no Brasil.

O movimento negro no Brasil teve origem de maneira precária e clandestina durante o período da escravidão. Grandes personalidades emergiram como líderes desse movimento, desafiando o sistema escravocrata. Um dos líderes mais proeminentes foi Zumbi dos Palmares, que liderava o Quilombo dos Palmares. Além disso, houve também o Movimento Liberal Abolicionista, que ganhou força, promovendo a ideia do fim da escravidão e do comércio de escravos. Como resultado desses esforços, a Lei Áurea foi promulgada em 13 de maio de 1888, marcando o fim oficial do longo período escravagista no Brasil. No entanto, a população negra enfrentou um novo desafio após a abolição: a luta contínua contra o preconceito e a desigualdade social.

Ao final do século XIX e ao longo de uma grande parte do século XX, circularam jornais e revistas dedicados à comunidade negra. Esses periódicos foram fundados por diversas associações, abrangendo desde entidades carnavalescas até literárias. As publicações tiveram início com o propósito de discutir a vida da população negra de maneira abrangente e promover temas relevantes para a época.

Entretanto, esses periódicos acabaram se transformando em meios de denúncia de atos praticados contra os negros, abordando as dificuldades enfrentadas por esse grupo no período pós-escravagista, a desigualdade social entre negros e brancos, e as restrições resultantes do preconceito racial. A aglomeração de todas essas publicações passou a ser conhecida como Imprensa Negra Paulista. No mesmo período, em 1931, foi fundada a Frente Negra Brasileira. Esse movimento eventualmente se transformou em partido político, sendo extinto, junto com outros partidos, na criação do Estado Novo.

Após o Estado Novo, esses grupos começaram a se organizar, formando entidades importantes na história pela defesa dos direitos dos negros, exemplificadas pela União dos Homens de Cor e pelo Teatro Experimental do Negro. Na década de 1960, a trajetória desses grupos no Brasil passou a ser influenciada por novos movimentos e referências, como o Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos e a luta africana contra a segregação racial e pela libertação de colônias.

Nas décadas de 1970 e 1980, diversos grupos foram formados com o objetivo de unir os jovens negros e denunciar o preconceito. Protestos e manifestações públicas de várias formas

passaram a ser realizados, chamando a atenção da população e do governo para o problema social. Um exemplo é a manifestação no Teatro Municipal de São Paulo, que resultou na formação do Movimento Negro Unificado. A Marcha Zumbi, realizada em Brasília em 1995, com a participação de 30 mil pessoas, despertou a necessidade de políticas públicas voltadas para os negros, visando a compensação e a inclusão nos campos socioeducativos. Diante de dados alarmantes do IBGE e IPEA, um decreto do presidente Fernando Henrique Cardoso instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra.

Ainda na questão do Movimento Negro, surge em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU), uma organização pioneira na luta e conquistas da população negra no Brasil. Nascida em meio à ditadura militar, a criação do movimento é marcada por uma manifestação que reuniu milhares de pessoas em frente ao Teatro Municipal de São Paulo. A pauta principal do movimento é o fim da discriminação racial no país. Desde a sua criação, a organização conta com diversas conquistas. Um grande marco do MNU foi a formulação de demandas do movimento negro para a construção da Constituição Cidadã durante a Assembleia Constituinte de 1988. Além disso, somam-se às conquistas: criação do Dia Nacional da Consciência Negra, o 20 de novembro; Demarcação de terras quilombolas; A Lei 10.639 – estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas disciplinas dos ensinos fundamental e médio; A Lei de cotas nas universidades; Lei nº 7.716 – define como crime aqueles resultantes de preconceito de raça ou de cor e o Reconhecimento de Zumbi dos Palmares como herói nacional.

Conforme exposto por Sales Augusto dos Santos (2007), a partir da década de 1990, o Movimento Negro inaugura uma nova fase, na qual torna-se evidente que a questão racial não se restringe apenas aos negros, mas abrange toda a população. Nesse contexto, o movimento passa a incidir e expandir sua atuação para diversos setores da sociedade, como evidenciado pela participação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e pela realização da Marcha das Mulheres Negras. No entanto, essas reivindicações ainda não estavam plenamente integradas à agenda política do Brasil. Ao longo desse período, especialmente a partir dos anos 2000, influenciado pelas transformações nos movimentos sociais de modo geral, novos agentes emergiram para advogar pelos direitos da população negra. Entre esses agentes, destacam-se as organizações não governamentais (ONGs) com foco racial, assim como intelectuais e acadêmicos associados às instituições de ensino superior.

Nesse contexto, Santos (2008) destaca a dinâmica e evolução do racismo ao longo do tempo como um dos fatores que propiciaram o surgimento de novos sujeitos e agentes sociais dedicados à causa antirracista. Após o estabelecimento do Movimento Negro Unificado

(MNU), torna-se evidente a emergência de diversas outras organizações, associações, bem como a introdução de novas linguagens, ações políticas e agentes, incluindo pesquisadores engajados na temática racial.

Uma característica importante do movimento negro contemporâneo, articulada diretamente à questão da importância da educação para a população negra, vista aqui como uma continuidade ao longo do processo de constituição do movimento ao longo do Século XX, é a reivindicação pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”, contida na “Carta de princípios” do MNU.

Entretanto, medidas práticas só foram implementadas após a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatadas de Intolerância (Durban, África – 2001). A partir desse momento, o governo brasileiro passou a demonstrar efetivamente o cumprimento de resoluções determinadas internacionalmente pelos órgãos de Direitos Humanos.

Desde então, foram estabelecidos programas de cotas raciais, iniciativas em nível estadual e municipal, e em 2003, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR). No ano seguinte, a SEPPIR criou o Programa Brasil Quilombola, consolidando políticas para essas comunidades, como o avanço na titulação de propriedades.

Em 2004 são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, visando orientar e indicar caminhos para a implementação da Lei 10.639. As demandas requeridas pelo Movimento Negro vão tomar corpo em forma de políticas de reparação social, o que mais a frente será chamada de políticas de ações afirmativas. Nesse mesmo horizonte, e em semelhantes termos, as Diretrizes (BRASIL, 2004) estabelecem como princípios norteadores as políticas de reparação, reconhecimento e valorização.

Conforme delineado neste documento, a política de reparação propõe que tanto a sociedade quanto o Estado implementem medidas para compensar a população negra pelos impactos da violência historicamente infligida desde o período escravista. Essas medidas são concebidas como iniciativas voltadas para o combate ao racismo. As políticas de reparação abrangem, também, garantias relacionadas ao acesso, permanência e sucesso dos negros no sistema educacional. No que concerne às políticas de reconhecimento e valorização, estas referem-se, respectivamente, à busca pela justiça e igualdade de direitos civis, sociais, econômicos e culturais, bem como à promoção e apreciação de toda a diversidade presente na população negra. Nesse contexto, o reconhecimento e a valorização são concebidos como

conceitos interligados e complementares. Políticas de reparação, reconhecimento e valorização irão resultar nas ações de políticas afirmativas, que são um conjunto de ações políticas dirigidas a eliminação das desigualdades raciais e sociais (BRASIL, 2004).

As Diretrizes (Brasil, 2004) irão chamar atenção para a grande responsabilidade da instituição escolar no que diz respeito ao combate à discriminação e da valorização do negro, colocando a como um agente preponderante nesta luta:

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, 2004, p.18).

As Diretrizes (Brasil, 2004) retratam a importância da reflexão política para a luta antirracista, retratando o complexo processo de construção das identidades e a sua relação com o racismo. Nesse diálogo, dão relevância para atuação do Movimento Negro em positivar essa identidade negra, dessa forma, levando esta articulação política para o conhecimento de professores e educadores. O trecho abaixo demonstra esse comprometimento:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990 (BRASIL, 2004, p.15).

Em 2010, o Congresso aprovou o Estatuto da Igualdade Racial, e dois anos mais tarde, o Legislativo aprovou a Lei de Cotas, após decisão unânime do Supremo Tribunal Federal (STF) em favor da constitucionalidade da política de cotas raciais. A nova lei determinou a reserva de 50% do total de vagas das universidades e institutos federais para cotistas (selecionados com base em critérios sociais e raciais) por um período de 10 anos. Além disso, foi instituído no mesmo ano o Dia Nacional da Consciência Negra e, em 2012, sancionada a Lei de Cotas para o Ensino Superior.

Em 2014, a Lei de Cotas no Serviço Público foi aprovada, estabelecendo a obrigatoriedade da reserva de 20% das vagas em concursos da administração pública federal para candidatos negros e pardos. A partir de 2016, as ações de promoção da igualdade racial sofreram uma drástica redução orçamentária. Nesse ano, a SEPPIR perdeu status e foi

incorporada a um Ministério maior (de 2008 até 2016, a SEPPIR teve status de Ministério) e em 2018, a injúria racial tornou-se equivalente a crime de racismo.

No âmbito da educação, outra ação implementada pelo Ministério da Educação foi a inclusão da temática Diversidade como Tema Transversal na instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no ano de 2000. Dentre as ações afirmativas, destacam-se as Leis 10.639 /2003 e 11.645/2008. A Lei 10.639 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica e a Lei 11.645 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e particulares, do ensino fundamental e médio.

A implementação dessas leis acarreta mudanças significativas nos currículos escolares, uma vez que os materiais didáticos utilizados em sala de aula devem abranger temáticas relacionadas à cultura afro-brasileira e indígena, que anteriormente eram pouco valorizadas ou ausentes nos livros didáticos.

A promulgação da lei 10.639 traz consigo a discussão das relações étnico-raciais, além da construção tardia da visibilidade histórica da população afro-brasileira, bem como o fortalecimento da identidade negra. Essa invisibilidade foi sendo estabelecida até mesmo como política de estado durante grande parte da história do Brasil, como exemplificado pelo branqueamento proposto na década de 1910. Sobre esse tema, Santos destaca:

Além do Brasil, o branqueamento foi um projeto político da maioria dos governos da América Latina, que acreditavam que os europeus eram superiores. [...] Segundo a teoria do branqueamento, a miscigenação tornaria as pessoas mais claras, processo que era incentivado pelo cruzamento racial, pela imigração de europeus e pela política de proibição da imigração dos não-brancos, oriundos dos continentes africano e asiático (Santos, 2011, p.94-95).

Dessa forma, mais do que simplesmente invisibilizar a população negra, essa ideia de branqueamento buscava eliminar a influência africana na formação do povo brasileiro. Além disso, o currículo escolar, que, até então, não contemplava toda a diversidade da população brasileira, perpetuava o racismo em seu cotidiano, inclusive nos livros didáticos, que reproduziam estereótipos.

A Lei 10.639 busca romper com essa subordinação, pois a história do movimento negro, suas práticas, manifestações, lutas e conquistas, surge como uma possibilidade de constituir um conteúdo que visa a construção da história da autonomia e dos espaços de auto-organização e resistência da população negra. Essa abordagem busca criar uma imagem positiva, que pode servir como base para a formação do sentimento de pertencimento dos educandos e educandas em relação aos temas abordados na escola. Além disso, pretende-se ir além do período da

violência da escravidão, que muitas vezes é um dos poucos momentos – se não o único – no currículo escolar em que se estuda a população negra.

Ao analisar a trajetória histórica do movimento negro, Gomes (2011) o compreende como sujeito político que, por suas reivindicações, possibilitou uma mudança significativa em vários setores do governo. Essa mudança se reflete em um compromisso renovado com a promoção da igualdade racial e na adoção de medidas concretas para combater o racismo e a discriminação.

As lutas desde o início da República desempenharam um papel fundamental para que o movimento social se tornasse o principal agente político nas conquistas de direitos da população negra, especialmente no campo educacional. As ações afirmativas direcionadas à área educacional foram o elemento central das mudanças delineadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) a partir da Lei 10.639/03. Conforme afirmado por Gomes (2011), que afirma que este movimento social historicamente apresenta um projeto de educação que é construído à luz de uma realidade de luta e é uma ferramenta essencial na luta contra o racismo.

Para Santos (2005), a lei é decorrente de ações do movimento negro. Ao identificar a persistência da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema educacional brasileiro, os movimentos sociais negros e intelectuais militantes passaram a incorporar em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro a necessidade de incluir no currículo escolar o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura afro-brasileira e a contribuição do negro na formação da sociedade nacional brasileira. Na esfera educacional, as reivindicações incluíam, dentre outras demandas, a oposição à discriminação racial e à propagação de ideologias racistas nas escolas; a melhoria das condições de acesso à educação para a comunidade negra; a revisão dos currículos escolares para enfatizar o papel do negro na história do Brasil e a inclusão de disciplinas como História da África e línguas africanas; e a participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos educacionais.

Apesar das reivindicações do movimento negro em relação às questões educacionais, é importante destacar que a lei 10.639/03 possui uma trajetória própria. O processo histórico da lei 10.639/03 envolve as ações do movimento negro em conjunto com membros do Partido dos Trabalhadores (PT) que na década de 1990, era o único partido com uma Secretaria Nacional de Combate ao Racismo (SNCR). Vale ressaltar que outros partidos políticos também contavam com setores direcionados à questões sobre a população negra e combate ao racismo. O Partido dos Trabalhadores e o movimento negro, embora compartilhassem ideias semelhantes de luta

pela democracia e combate à desigualdade, mantiveram uma relação de parceria e crescimento mútuo. Inicialmente, a questão racial não era uma prioridade nos documentos setoriais do PT, sendo abordada de forma mais individual por membros do partido que também faziam parte do movimento negro. Essa dinâmica gerou conflitos internos no partido em relação à importância dada à pauta racial. No contexto de formação do partido, a ideia de agregar forças de grupos minoritários favoreceu o envolvimento com o movimento negro.

O engajamento e a presença de membros do movimento negro na política desempenharam um papel crucial para a legitimação das mudanças educacionais propostas pela lei. A interação entre o movimento negro e o ambiente político permitiu que as demandas e aspirações do movimento se tornassem parte integrante do processo legislativo, resultando na promulgação da Lei 10.639/03. Esse exemplo destaca a importância da representação e participação ativa de grupos sociais nas esferas políticas para efetuar mudanças significativas na legislação e nas políticas públicas.

Porém, surgiu o questionamento ao projeto de lei por não ter sido aprovado em sua completude. Apesar de a lei tornar obrigatório o ensino acerca da história e da cultura africana e afro-brasileira, alterar a LDB e instituir no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional de Comemoração da Consciência Negra”, a formação continuada de professores aplicada por integrantes do movimento negro não foi contemplada. O veto ocorreu devido à consideração de que uma lei específica não deveria abrir precedentes para outras leis, alegando que isso feriria o princípio de isonomia. Portanto, a aprovação da formação continuada para professores, no contexto da Lei 10.639/03, não foi permitida, pois não estava prevista no conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Esse tipo de discussão destaca os desafios e as complexidades envolvidos na formulação e implementação de políticas educacionais.

A razão do veto demonstra os problemas da aplicabilidade da lei no ambiente escolar, pois como exigir do professor um ensino que ele mesmo desconhece? Quais suas possibilidades de trabalho teórico/metodológico acerca das temáticas africanas e afro-brasileiras? Quais os materiais disponíveis para o trabalho em sala de aula? A disposição dos conteúdos nos currículos possibilita a aplicação da lei? É verdade que a implementação da Lei 10.639/03 enfrenta diversos desafios e obstáculos. Além das condições infra estruturais e de tempo nas escolas, há resistência por parte de alguns professores, diretores, pais e alunos em reconhecer a importância de trabalhar com história e cultura de matriz africana e afro-brasileira. A resistência pode derivar de uma falta de compreensão sobre a relevância desses temas, preconceitos

enraizados ou até mesmo desconhecimento sobre as contribuições da população negra para a formação da sociedade brasileira.

Para Kabengele Munanga (2010),

os educadores e as educadoras brasileiros não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores/as o necessário preparo para lidar com o desafio da problemática da convivência com a diversidade. Os resultados e as manifestações de discriminação resultantes dessa situação colocam o nosso discurso em prol de uma escola democrática quotidianamente em xeque e indagam a nossa postura profissional (Munanga, apud Gomes, Oliveira e Souza, 2010, p.54).

Apesar dessas dificuldades, a existência da legislação e as lutas democráticas conduzidas pelo movimento social negro são, sem dúvida, conquistas significativas. A lei representa um instrumento legal que reconhece a necessidade de abordar de maneira mais completa e justa a história e cultura de matriz africana e afro-brasileiras nos currículos escolares. No entanto, a efetivação dessa mudança requer comprometimento político e esforços para garantir qualidade acadêmica na abordagem desses temas em todas as escolas do país.

O movimento negro, ao reivindicar e contribuir para a elaboração da Lei 10.639/03, busca desafiar e superar as representações históricas estigmatizantes e estereotipadas da população negra no contexto brasileiro. A ideia da democracia racial, que sugere uma harmonia entre as diferentes raças no Brasil, foi desafiada pelo movimento negro, que evidenciou as desigualdades estruturais e a persistência do racismo.

Conforme destacado por Nilma Lino Gomes (2012), o Movimento Negro assume o conceito de raça e o transforma de maneira a atribuir-lhe uma ressignificação política e positiva, enxergando-o como uma força potente na luta pela construção de identidades étnico-raciais. Ao realizar essa reinterpretação, o movimento negro empreende uma análise crítica da história do Brasil e da população negra, desenvolvendo estratégias argumentativas, ideológicas e políticas destinadas a desmascarar o mito da democracia racial. Nesse processo, busca explicitar como o racismo opera de maneira intrínseca em nossa sociedade.

Ao reconhecer o ambiente escolar como um espaço estratégico, o movimento negro visa transformar a educação em uma ferramenta para desconstruir estereótipos, valorizar a diversidade étnica e promover o respeito à história e à cultura de matriz africana e afro-brasileira. O objetivo é não apenas inserir esses conteúdos nos currículos escolares, mas também promover uma abordagem crítica e reflexiva sobre as relações étnico-raciais.

A desconstrução das representações marginalizadas da população negra na educação é parte de uma luta mais ampla contra o racismo estrutural, buscando fortalecer a identidade e a valorização étnica dos alunos afrodescendentes. O ensino da história e cultura afrodescendente

e afro-brasileira não é apenas uma questão curricular, mas sim uma estratégia para construir uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária.

Ao conferir uma nova significação e politizar a noção de raça, entendida como uma construção social, o movimento negro realiza um processo de reeducação e emancipação, tanto da sociedade em geral quanto de seus próprios membros. Nesse contexto, são gerados novos conhecimentos e compreensões acerca das relações étnico-raciais e do fenômeno do racismo no Brasil, estabelecendo conexões significativas com a Diáspora africana.

O movimento negro continua desempenhando um papel crucial na promoção da igualdade racial e na conscientização sobre a importância da diversidade étnico-racial na construção da identidade nacional. A luta contra o racismo e a promoção da educação antirracista são processos em constante evolução, e a participação ativa da sociedade é essencial para impulsionar essas mudanças.

### **2.3 O racismo e a Lei 10.639**

Desde 2022 e ao longo de 2023, houve incontáveis referências em noticiários de rádio e TV e em redes sociais, além de publicações de artigos e realizações de fóruns e debates, sobre os 20 anos de implementação da lei. Antes de discutirmos sobre a aplicabilidade de conteúdos de matriz africana nas escolas, é importante debatermos brevemente algumas questões referentes à racismo, ainda que este não seja a temática central do estudo, para que possamos entender melhor o contexto e a importância deste trabalho.

Para Bento (2002), no campo da teoria da discriminação como interesse, a noção de privilégio é essencial. A discriminação racial teria como motor a manutenção e a conquista de privilégios de um grupo sobre outro, independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito. Para a autora, a discriminação racial pode ter suas raízes em processos sociais e psicológicos que vão além do mero preconceito. A teoria da discriminação com base no interesse sugere que o desejo de preservar os próprios privilégios associados à identidade branca, independentemente de estar ou não acompanhado por um sentimento explícito de aversão aos indivíduos negros, pode ser um fator gerador de discriminação racial. Maria Aparecida da Silva Bento sustenta ainda, que a noção de privilégio é indispensável para compreender as teorias sobre racismo.

É pertinente destacar que, de maneira geral, a teoria antirracista tem historicamente limitado sua investigação ao oprimido, muitas vezes negligenciando a análise do opressor. Isso implica na visão de que a opressão é exclusivamente um “problema do oprimido”, sem considerar a relação com o opressor. Em resumo, as pesquisas sobre a branquitude, ao

concentrarem-se no estudo do grupo branco, não sugerem de maneira alguma que se deva negligenciar as pesquisas sobre a negritude. Pelo contrário, essas pesquisas buscam chamar a atenção para e preencher uma lacuna nas teorias das relações raciais, ao incluir uma análise mais abrangente que considera tanto oprimidos quanto opressores.

A identidade racial branca é concebida como o local de classificação social fundamentado na premissa de que a branquitude não constitui uma identidade marcada. A concepção predominante acerca do significado da branquitude sustenta a ideia de que o branco não é associado a uma raça ou etnia específica. Dessa maneira, a narrativa estabelece que o branco não se enquadra nos grupos frequentemente designados como minorias raciais, étnicas ou nacionais, de acordo com Cardoso (2008).

Lourenço Cardoso (2008) analisa dois tipos de branquitudes distintas e divergentes: a branquitude crítica que desaprova o racismo “publicamente”, e a branquitude acrítica que não desaprova o racismo, mesmo quando não admite seu preconceito racial e racismo a branquitude acrítica sustenta que ser branco é uma condição especial, uma hierarquia obviamente superior a todos não-brancos.

Bento (2002) destaca que, independentemente da classe social, os indivíduos brancos tendem a demonstrar solidariedade quando se sentem alvo de discriminação, principalmente em resposta a medidas como as políticas de ação afirmativa voltadas para a população negra. No entanto, essa solidariedade branca, mesmo entre os brancos de classes alta e média, muitas vezes se manifesta na denúncia da injustiça percebida contra brancos de classes sociais mais baixas. Essa união aparente e solidariedade dentro da branquitude, apesar das diferenças sociais, é interpretada como uma estratégia comum: a preservação do status quo, isto é, a manutenção dos privilégios que o grupo branco usufrui, mesmo quando alguns de seus membros se encontram em situações de pobreza, devido à persistência do racismo estrutural.

Já Guerreiro Ramos (1995), que inicialmente empregou o termo “brancura”, o que equivale, na literatura científica contemporânea, ao conceito de branquitude, afirma que a brancura, conforme definida por ele mesmo, abrange a pele clara e outros atributos físicos, como cor, formato de lábios e nariz, e textura dos cabelos, sendo elementos que levam uma pessoa a ser socialmente classificada como branca.

A branquitude, por sua vez, transcende essas características físicas. Embora a brancura seja um dos traços da branquitude, uma pessoa pode se identificar como branca mesmo que não apresente essas características físicas. Em síntese, a tese central de Guerreiro Ramos (1995) sugere a existência, na sociedade brasileira, de uma patologia social associada ao “branco”, caracterizada pela negação de qualquer descendência biológica ou cultural de origem negra.

Em outras palavras, a sociedade brasileira, de modo geral, considerava constrangedora qualquer associação com a ancestralidade negra, seja no âmbito cultural ou biológico. O autor argumenta que devido à percebida “positividade” do passado da identidade racial branca, associado a uma história de aristocracia econômica e intelectual, houve uma tendência de classificar o pardo como branco e o preto como pardo. Esse fenômeno resultou em um processo de branqueamento e empardecimento da sociedade brasileira, conseqüentemente diminuindo as classificações de indivíduos como pretos.

Franz Fanon (2008), psicanalista negro, num extenso estudo feito com europeus, enfatiza o processo de projeção na construção do preconceito racial do branco contra o negro. Já Bento (2002) destaca a dicotomia presente na abordagem das desigualdades raciais: ou se nega a existência da discriminação racial e se atribui as desigualdades a uma suposta inferioridade inerente à população negra, baseada em estereótipos negativos, ou se reconhece a existência das desigualdades raciais, explicando-as como uma herança do período escravocrata. Assim, se negligencia a herança branca da escravidão e a influência contínua da branquitude na manutenção de privilégios.

Atualmente, observa-se uma relação dialógica complexa: por um lado, ocorre a estigmatização de um grupo, sendo retratado como perdedor, acompanhada de uma omissão diante da violência que afeta esse grupo; por outro lado, há um silêncio suspeito em relação ao grupo que pratica a violência racial e, de alguma forma, se beneficia dela, seja de maneira concreta ou simbólica.

Diversos estudiosos têm se dedicado à análise da maneira como a população negra foi e continua a ser impactada pela ideologia do branqueamento no Brasil. A militância negra tem consistentemente ressaltado as dificuldades associadas à identificação racial como um elemento que reflete uma baixa autoestima e que dificulta a organização dos negros contra a discriminação racial.

Assim, compreender o fenômeno do branqueamento em contraste com a perda de identidade é essencial para o avanço na luta por uma sociedade mais igualitária. No entanto, esse fenômeno tem maior probabilidade de sucesso se abordar a relação entre negros e brancos, considerando-os como herdeiros beneficiários ou herdeiros expropriados de um mesmo processo histórico. Ambos participam de um cotidiano compartilhado onde os direitos de uns são continuamente violados pelos outros.

A insustentabilidade ética e moral dessa realidade tem crescido incessantemente, especialmente nas duas últimas décadas, período em que o Movimento Negro tem destacado a violação de direitos da população negra, revelando a verdadeira face do país. Este movimento

cria condições não apenas para a recriação das identidades e, conseqüentemente, para a redefinição das fronteiras, mas também possibilita um reencontro do país consigo mesmo, com sua história, seu povo e sua identidade. Possibilitar políticas de afirmações negras torna-se, então, uma estratégia importante no combate ao racismo.

Sales Augusto dos Santos (2008) reafirma a necessidade de implementação de políticas de promoção da igualdade racial, visando não só a eliminação das desigualdades raciais entre os vários grupos étnico-raciais no Brasil, especialmente entre negros e brancos, assim como banir o racismo da sociedade brasileira.

Tais políticas de promoção da igualdade racial devem estar contempladas na Educação Básica, desde os anos iniciais de ensino. Eliane Cavalleiro (2012), em sua obra intitulada “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”, traz como tema a compreensão da socialização, no que se refere às relações étnicas estabelecidas no espaço da pré-escola e no ambiente familiar. Na sua obra, Cavalleiro (2012) destaca que o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial estão profundamente enraizados na sociedade brasileira, causando sérios danos à população negra em diversas esferas, que vão desde as relações sociais até os meios de comunicação. Estes conceitos contribuem para a imposição de estereótipos sobre o indivíduo negro, tornando ainda mais desafiadora a sua aceitação no cotidiano da vida social. Através de sua pesquisa, a autora busca compreender em que momento esse racismo é internalizado pelos indivíduos, em qual fase da vida ou ambiente esses conceitos são assimilados e como se desenvolve o processo de socialização após o reconhecimento dessas diferenças.

Com base em sua experiência em uma escola de educação infantil, Cavalleiro (2012) concluiu que desde muito cedo o racismo está presente na vida de uma pessoa. Nesta escola, foi observado que crianças negras frequentemente desenvolvem uma identidade étnica negativa em relação ao grupo ao qual pertencem. Da mesma forma, crianças brancas frequentemente manifestam um sentimento de superioridade, adotando atitudes preconceituosas e discriminatórias em várias situações. Esses sentimentos muitas vezes são internalizados no ambiente familiar e reforçados na escola, o que dificulta a socialização. Devido às diferenças étnicas, as crianças negras podem ser excluídas de diversas atividades cotidianas na escola. Essa dinâmica contribui para a perpetuação de atitudes discriminatórias e desigualdades étnicas desde a infância.

Certamente, a infância desempenha um papel crucial no processo de construção da identidade. Quando uma criança é excluída devido à sua cor durante as interações com os colegas, esse episódio de exclusão pode causar danos profundos nesse processo de formação de

identidade. A experiência de ser rejeitado com base na cor da pele pode ter impactos significativos na autoestima e na autoimagem da criança. Além disso, essa exclusão pode gerar um padrão de autoexclusão em situações futuras, afetando a forma como o indivíduo se percebe e interage socialmente ao longo da vida. Portanto, é fundamental promover ambientes inclusivos desde a infância para mitigar esses efeitos prejudiciais e fomentar um desenvolvimento saudável da identidade.

Ainda para Cavalleiro (2012), a criança, em processo de socialização, internaliza um mundo que já está estabelecido, apresentado com uma configuração preexistente que foi construída antes de sua própria existência. Dessa forma, ao interagir com os outros, a criança absorve atitudes, opiniões e valores em relação à sociedade em geral e, de maneira mais específica, ao ambiente em que está inserida socialmente. Esse processo de aprendizado e internalização é fundamental para a formação da visão de mundo e da identidade do indivíduo, influenciando sua percepção e compreensão do meio que o cerca. A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. Para a autora, a identidade é concebida como resultado da percepção que temos de nós mesmos, derivada da maneira como percebemos o olhar dos outros sobre nós. Nesse sentido, a identidade é compreendida como um processo dinâmico, permitindo a construção gradual da personalidade ao longo da existência do indivíduo. Esse processo é influenciado pelas interações sociais, pela forma como somos percebidos pelos outros e pela maneira como interpretamos essas percepções em relação a nós mesmos.

Podemos perceber, através dos pensamentos dos autores citados até o momento, a importância de a sociedade reconhecer a existência constante do racismo, especialmente no contexto escolar, com foco nas crianças. É relevante salientar o quão prejudicial pode ser para a sociedade o comportamento fundamentado em ignorância e intolerância. Assim, buscamos promover a reflexão e a transformação de atitudes, visando à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A Lei nº 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), criando os ART 26-A e 79-B, sendo uma mudança constitucional. Ela estabelece as Diretrizes Curriculares para implementação das questões étnico-raciais. Mais adiante, em 10 de março de 2008, a 10.639/2003 foi alterada pela lei 11.645/2008 que, resgatando historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira, institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e indígena no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio.

A lei 10.639 não garante, por si só, a efetivação de seus preceitos. Ela se torna mais um instrumento para que, na dinâmica sociopolítica e no próprio cotidiano escolar, com todas as

contradições, conflitos e embates que ali se dão, sejam produzidos os significados e os valores em torno de seu conteúdo. Não há uma relação direta e imediata entre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e a mudança das relações sociais desiguais, mas ele pode ser instrumento de tensionamento das desigualdades raciais, caminho para a desconstrução gradual de mentalidades e práticas sociais discriminatórias, por meio da tentativa de estabelecer diálogos entre visões, concepções e experiências múltiplas – sem que se preestabeleçam a superioridade e a dominação de umas sobre as demais

A discussão sobre a raça no Brasil e nos mais variados contextos não se faz no isolamento. Antes, ela se articula às questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas mais amplas. Compreendendo a construção da ideia de raça no período colonial americano e, especialmente, latino-americano, bem como a sua imbricação no imaginário e nas relações decolonialidade dele decorrentes até os dias de hoje, Quijano (2005) afirma:

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica: o eurocentrismo (Quijano, 2005, p.227).

A argumentação do autor sugere que a formação das relações sociais, especialmente nas Américas, foi moldada pela ideia de raça, resultando na criação de novas identidades sociais, tais como índios, negros e mestiços, enquanto simultaneamente redefiniam outras identidades preexistentes.

Enquanto fenômeno discursivo e prática social, a noção de raça é submetida a uma ressignificação pelos indivíduos em suas vivências sociais. No contexto brasileiro, o movimento negro realiza uma ressignificação afirmativa e politizada da concepção de raça, interpretando-a como uma força capacitadora para a emancipação, em oposição à sua caracterização como um instrumento regulador conservador. Esse movimento explicita a forma como a noção de raça atua na formação de identidades étnico-raciais.

Ao conferir uma nova significação à noção de raça, o movimento negro inicia uma investigação acerca da história do Brasil e da população negra no país, desenvolvendo novos discursos e ferramentas teóricas, ideológicas, políticas e analíticas para elucidar a operação do racismo brasileiro. Este não apenas permeia a estrutura do Estado, mas também incide de maneira intrínseca no cotidiano de suas próprias vítimas. Adicionalmente, o movimento negro concede uma visibilidade distinta à problemática étnico-racial, interpretando-a como um recurso fortalecedor, e não como um obstáculo, na edificação de uma sociedade mais

democrática, na qual todos, reconhecidos em suas diferenças, sejam tratados de maneira equitativa como titulares de direitos.

Ao politizar a concepção de raça, este movimento social desvela sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com perspectivas distorcidas, negativas e naturalizadas em relação aos negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos. O movimento desloca a população negra do estigma da alegada inferioridade racial pregada pelo racismo, interpretando afirmativamente a raça como uma construção social. Além disso, ele questiona vigorosamente o mito da democracia racial.

De uma forma geral, explicitar a organização negra, sua longevidade e seu papel na história do Brasil e da região, traz consigo elementos de fortalecimento da identidade afro-brasileira, bem como a constituição da já mencionada perspectiva positiva acerca do pertencimento à identidade ou identidades negras. Além disso, o advento da articulação disto com a história local, faz com que a proximidade com os temas abordados em sala de aula propicie um interesse maior por parte de educandos e educandas, além do conhecimento de sua ancestralidade e, também, do reconhecimento do papel para a construção da nossa sociedade da população negra que, até então, encontrava-se invisibilizada na Escola.

Na busca de práticas pedagógicas que vislumbrem ações antirracistas, este presente trabalho, como já citado anteriormente, fundamenta-se na aplicabilidade da Lei 10.639, defendendo o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. Não obstante, é relevante frisar que no que tange à Lei 10.639, diversos documentos orientadores para a implementação desta foram direcionados ao encontro da concretização desta medida legislativa, porém, os reflexos da aplicação da mesma ainda não se fazem notar na proporção almejada. As experiências de ensino de História ainda são tímidas e se constituem muitas vezes em atos isolados de docentes que já trabalhavam tais temáticas, e/ou são militantes do movimento negro. Ou ainda, a temática da cultura afro-brasileira fica resumida a datas como, por exemplo, o dia 20 de novembro, e não alcança os engessados conteúdos trabalhados em sala de aula cotidianamente.

No contexto da política educacional voltada para as relações étnico-raciais, a imposição do ensino obrigatório sobre História e Cultura Afro-Brasileira, africana e Indígena desempenha um papel crucial nesse processo em desenvolvimento. Sua formalização representa uma iniciativa de caráter público na esfera educacional, visando à promoção e afirmação da população negra, integrando-se ao conjunto de políticas destinadas a fomentar a igualdade racial. Conforme asseverado por Gonçalves e Silva (2013), trata-se de uma política curricular orientada para o reconhecimento e reparação de disparidades. A referida política se insere no

conjunto de iniciativas voltadas para o reconhecimento das disparidades e discriminações raciais enfrentadas pela população negra no contexto brasileiro, almejando combater a injustiça presente nos sistemas educacionais do país. Conseqüentemente, conforme argumentado por Gomes (2009), essa política está intrinsecamente ligada à asseguuração do direito à educação, requalificando esse direito ao agregar-lhe a prerrogativa do reconhecimento e respeito à diversidade.

As questões sobre que conteúdo deve ser transmitido aos alunos, quais temas são relevantes em relação à História Africana e sua contribuição para a formação social, cultural e econômica do Brasil, e como abordar esses assuntos com a devida importância, são preocupações fundamentais dos professores. Estas inquietações refletem um movimento para superar a abordagem historicamente limitada que associava a etnia negra predominantemente à escravidão, como era comum na historiografia tradicional.

No entanto, é crucial questionar até que ponto a criação de leis que promovem uma educação mais inclusiva, como a Lei 10.639/2003, e sua implementação nas escolas recebem o respaldo e apoio das políticas educacionais que regem o sistema educacional brasileiro. Para garantir uma implementação eficaz e apoiar os professores, é necessário que haja alinhamento entre as diretrizes legais, os currículos escolares, os materiais didáticos disponíveis e as estratégias de formação de professores. Além disso, é essencial considerar a necessidade de recursos adequados e capacitação contínua para os educadores, a fim de abordar de maneira abrangente e sensível os temas relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira. O engajamento das políticas educacionais nesse sentido é fundamental para promover uma educação mais inclusiva e promover a valorização da diversidade cultural brasileira.

O trecho abaixo, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana reafirma a importância do respaldo das políticas públicas de Estado:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados (BRASIL, 2007, p.29).

Embora a implementação da lei possa enfrentar desafios e possíveis desvios, o reconhecimento da sua importância na construção de novas relações sociais é fundamental. A Lei contribui para a promoção de uma consciência crítica sobre a história e a cultura afro-brasileira, combatendo estereótipos e preconceitos. A discussão e reflexão proporcionadas pela legislação são passos importantes em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

Um dos desafios prementes no cenário contemporâneo para gestores e profissionais da educação reside na operacionalização de uma política curricular que aborde pedagogicamente as disparidades de maneira equitativa e respeitosa. A efetivação desta política educacional constitui um empreendimento voltado para a consecução de padrões elevados de ensino e a promoção de uma sociedade caracterizada por princípios democráticos.

Os movimentos sociais negros, em conjunto com diversos intelectuais negros engajados na luta contra o racismo, dedicaram mais de meio século para conquistar a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da trajetória dos negros no Brasil, da cultura afro-brasileira e do papel do negro na formação da sociedade nacional brasileira. Contudo, tornar esses estudos obrigatórios, embora seja um passo necessário, não é suficiente para sua plena implementação. Conforme nossa análise, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, apresenta deficiências que podem comprometer seu verdadeiro propósito de valorizar os negros e combater o embranquecimento cultural do sistema educacional brasileiro. A legislação federal, embora demonstre certo reconhecimento às demandas históricas dos movimentos negro e antirracista no Brasil, também evidencia uma falta de comprometimento efetivo com sua aplicação e, principalmente, com sua eficácia, uma vez que não estendeu a obrigação de ensino aos programas e cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, das universidades públicas e privadas.

Embora tenham havido avanços, os materiais didáticos ainda enfrentam um longo percurso nessa questão. Se examinarmos um livro didático atualmente, é provável que ele contenha apenas um apêndice abordando autores africanos e afro-brasileiros, fornecendo apenas uma visão superficial sobre o assunto. Em algumas obras, encontramos apenas algumas atividades específicas relacionadas a essa temática, ou uma lista de filmes ao final de um capítulo para os interessados em aprofundar o conhecimento. Em outras situações, ainda são reforçados estereótipos e preconceitos. O desafio de trabalhar a negritude em sala de aula reside em sua complexidade e sutileza. A formação docente deve sensibilizar os professores para essa questão, pois muitos foram ensinados a enxergar a negritude apenas sob a ótica da dor, violência e lamentação.

A consciência negra envolve romper com a visão limitada de que as pessoas negras são definidas apenas pela história de escravidão. É fundamental ampliar as representações para destacar outros aspectos das vidas negras, como amor, esperança, criatividade, ciência e tecnologia. Dessa forma, a formação deve proporcionar reflexões que conduzam os professores a abordar essa temática na sala de aula de maneira a desafiar e transformar a narrativa estabelecida.

Para Santos (2005), é importante não apenas melhorar a aplicabilidade da lei, levando em conta as falhas identificadas anteriormente, mas é necessário também uma pressão contínua dos movimentos sociais negros e dos intelectuais comprometidos com a luta contra o racismo sobre o Estado Brasileiro. Isso é fundamental para evitar que essa Lei se torne apenas uma formalidade no nosso sistema jurídico. Portanto, mais do que nunca, é necessário exercer pressão sobre os governos em todas as esferas - municipais, estaduais e federais - para garantir que essa Lei seja efetivamente implementada.

#### **2.4 A Lei 10.639 nas aulas de Educação Física**

A discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais, assim como para outras dimensões da subjetividade humana, destaca a necessidade de incorporar o conceito de diversidade em um ambiente escolar que historicamente foi fundamentado na ideia de igualdade. Isso ressalta a importância de repensar e ajustar os métodos educacionais para lidar efetivamente com a diversidade étnico-racial e promover uma educação mais inclusiva e justa. A ênfase na diversidade reconhece e valoriza as diferenças, contribuindo para uma abordagem mais equitativa e representativa na educação.

Paulo Freire (2011) ao enfatizar que a educação, como prática social, é moldada pelas condições e necessidades específicas de cada povo ou nação em seus contextos e períodos históricos. Isso implica que as abordagens educacionais devem ser sensíveis às realidades locais e às demandas contemporâneas.

Maranhão (2007) afirma que a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre “identidades” de brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiança, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa. Desse modo, um dos maiores desafios da atualidade para gestores e profissionais da educação é dar materialidade a uma política curricular que trate pedagogicamente as diferenças de forma equitativa e respeitosa.

No contexto dos conteúdos a serem abordados ou revistos nas salas de aula, Mônica Lima (2004) destaca certos aspectos bastante relevantes, que envolvem consistentemente a redefinição do papel ocupado pela África e pelos africanos nos estudos históricos. Anteriormente, os africanos eram frequentemente associados às imagens de escravidão e subjugação, enquanto a África era concebida como o mero “cenário da Expansão Colonial”. No entanto, uma abordagem adequada da história africana na educação possibilitaria a construção de uma imagem positiva e revitalizada sobre os diversos contextos e trajetórias históricas do continente africano (Lima, 2004). Nesse caso, seria fundamental retirar o continente africano

do espaço reflexivo marcado pelas generalizações, pelos estereótipos e pelas vitimizações, e valorizar a perspectiva da África como um universo histórico-cultural diverso e complexo.

O historiador e antropólogo Carlos Wedderburn (2005) também advoga a ideia de que, para enfrentar uma tradição de leituras preconceituosas enraizadas ao longo de séculos e, mais recentemente, nitidamente eurocêntricas, é necessário destacar certos aspectos da trajetória histórica africana. Isso inclui a ênfase em pontos fundamentais, como o estudo das singularidades do continente africano, sua diversidade geográfica e populacional, além de seu papel no desenvolvimento das primeiras civilizações. Também é essencial explorar diversos recortes históricos, temáticos e temporais relacionados à África.

Outro aspecto ressaltado pelos especialistas está relacionado à construção da identidade nacional, especificamente quanto ao lugar da africanidade nessa identidade e na luta contra o racismo. Segundo Lima (2004), é natural que as crianças enfrentem dificuldades ao se identificarem com uma história permeada por elementos e imagens carregadas de poucos valores e muitos estereótipos.

Quando se trata de abordar a cultura afro-brasileira, há uma ampla gama de exemplos, projetos e professores que desenvolvem atividades diversas relacionadas ao tema. No entanto, é fundamental atender à determinação da lei que introduz o ensino da História da África por um motivo claro: para combater o preconceito é necessário compreender sua origem e apresentar conceitos alternativos, de modo a possibilitar que certos grupos desenvolvam novas perspectivas. A cultura afro-brasileira desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e na ampliação da compreensão sobre a importância das pessoas negras neste país. No entanto, é crucial destacar a origem desses homens e mulheres, enfatizando desde o início o que foi e o que é a África. O conhecimento sobre o vasto continente africano, lar de uma variedade de povos distintos e culturas diversas, deve ser transmitido de maneira a proporcionar uma compreensão clara e abrangente da história há muito subestimada desse continente.

Apresentar o continente africano como um continente diversificado, rico em história, saberes e contribuições para o conhecimento humano é o primeiro passo para garantir que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes tenham contato com esse tema fundamental. É uma base essencial que certamente os acompanhará ao longo de suas trajetórias na construção de suas vidas na sociedade brasileira.

Independentemente do nível de especialização em estudos africanos, os professores podem seguir alguns caminhos considerados positivos em relação ao tema. Para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, Lima (2004, p.86) sugere o trabalho com “lendas, contos, cantigas e brincadeiras”. Para as séries finais, a recomendação é o estudo do “processo de

humanização”, o “esplendor do Antigo Egito” e dos “grandes reinos africanos” e para o Ensino Médio, os tópicos a serem abordados incluem o racismo, o processo de ocupação colonial e a África contemporânea.

A Base Nacional Curricular Comum (2017), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, apresenta como algumas competências específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental: Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes; Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam; Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos e Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Na BNCC (2017), encontram-se os conteúdos “Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana” na unidade temática “Brincadeiras e Jogos”, “Danças de matriz indígena e africana” na unidade temática “Danças” e “Lutas de matriz indígena e africana” na unidade temática “Lutas”.

Ainda neste documento, espera-se como algumas habilidades dos alunos do ensino fundamental, nos anos iniciais que: experimentem brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e que possam recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural; Experimentem e recriem danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem; Comparem e identifiquem os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana; Identifiquem situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las; Experimentem e recriem diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.

Nas aulas de Educação Física nos anos iniciais, trabalhar os jogos e brincadeiras africanas, bem como as danças e lutas de matriz africana são estratégias de implementação da Lei 10.639. Porém, contextualizar esses conteúdos e reforçar a importância da representatividade negra, são de extrema importância para uma construção de identidades

empoderadas dos alunos negros. É evidente a importância de introduzir temas, conhecimentos, produções e invenções dos povos africanos, mesmo que de forma inicial e sem aprofundamento excessivo. Trabalhar a Lei 10.639 nas aulas de Educação Física não deve se resumir apenas às práticas pedagógicas exclusivamente práticas na quadra da escola.

É importante frisar a importância da elaboração de um planejamento que aborde a Cultura Corporal associada à matriz africana, com destaque para o contexto histórico-cultural. Cultura Corporal é definida como o conjunto de conhecimentos tratados pela Educação Física que reconhecem as expressões corporais como linguagens historicamente e culturalmente construídas (SOARES, et al., 1992). Neste presente trabalho foi estabelecido chamar o conjunto de conhecimentos abordados ao longo da disciplina de Educação Física de Cultura Corporal Afrodescendente e Afro-Brasileira. Enquanto a primeira se refere ao conjunto de expressões corporais desenvolvidas na África, a segunda diz respeito às práticas corporais praticadas no Brasil que foram reproduzidas, ressignificadas ou inspiradas em práticas de origem africana.

Sistematizar uma abordagem da Cultura Corporal Afrodescendente integrada à Cultura Corporal Afro-Brasileira implica em destacar, junto aos alunos, a influência dos conhecimentos africanos nos conteúdos abordados na disciplina de Educação Física. Neste trabalho, em particular, os conteúdos selecionados para a sequência de intervenções foram os “jogos e brincadeiras”, “danças e lutas”, além de “conhecimentos sobre o continente africano” e “representatividade”, conteúdos estes, que foram escolhidos pela importância de significado no tema central.

Para Lima (2008), a utilização do jogo e da brincadeira como ferramentas de ensino-aprendizagem de conteúdos nas diversas áreas do conhecimento é um recurso importante para o desenvolvimento das habilidades naturais da criança. Ao longo do tempo, surgiram obstáculos em relação à incorporação do jogo e da brincadeira no processo educativo. No entanto, o autor defende que esses elementos podem ser empregados de forma complementar, contribuindo para superar a falsa dicotomia entre jogar e aprender que se estabeleceu na escola. Para o autor:

A proposta de utilizar de forma complementar o jogo e as tarefas escolares exige do professor, por meio do processo de formação e de estudo, uma mudança de concepção, que o leve a aceitar a criança como um ser interativo, imaginativo, ativo e lúdico e descubra o potencial de desenvolvimento que está por trás das brincadeiras e dos jogos (Lima, 2008, p.28).

De acordo com Cunha (2016), a brincadeira pode ser usada como elemento motivador para a releitura da cultura e das origens interétnicas do Brasil, a partir do encontro com as brincadeiras de origem africana. Portanto, percebemos ser necessário enveredar nesta significativa temática, por intermédio de pesquisa acadêmica com viés no cotidiano escolar,

especificamente nos estudos dos jogos e as brincadeiras de matriz africana, como aprender este importante conteúdo e apropriar-se dele para reproduzir nas escolas e posteriormente nas aulas de Educação Física Escolar.

Oportuno destacar que as atividades lúdicas incorporadas na sequência didática deste estudo não se constituem como modificações de práticas recreativas de origem africana. Todas as brincadeiras e jogos de tabuleiro adotados têm sua origem na África e foram devidamente contextualizados durante as sessões de ensino.

O jogo, ao mesmo tempo em que preserva a história e a tradição de diferentes povos ao longo do tempo, também as dissemina e as reinventa quando aqueles que o vivenciam ressignificam e atribuem novo sentido à sua experiência. Acreditamos que aqui reside o potencial educativo dos jogos de tabuleiro (conteúdo utilizado na sequência didática deste trabalho) em uma proposta pedagógica fundamentada na diversidade das culturas, porque:

Os jogos de tabuleiro ocupam um lugar milenar nas culturas humanas. Para além das funções místicas e religiosas que desempenharam, o aspecto lúdico esteve sempre presente. Desde o Egito Antigo e a Suméria até aos nossos dias, as pessoas encontram-se para mover peças num tabuleiro segundo um conjunto acordado de regras (Neto; Silva, 2006, p.11).

A prática dos jogos de tabuleiro africanos em nossa pesquisa teve como objetivo destacar os conhecimentos sobre a origem, bem como os elementos históricos e culturais de cada jogo de tabuleiro; as variações na estratégia, regras e mecanismos nos diferentes formatos de tabuleiro; as possibilidades de construção utilizando diferentes materiais; e a criação e confecção do próprio jogo a partir de materiais disponíveis em sala de aula.

Para Maranhão (2009), no contexto da Educação Física, essa disciplina tem o papel de abordar a cultura relacionada aos aspectos corporais, manifestando-se através de uma ampla variedade de atividades, como jogos, ginástica, dança, lutas, esportes e atividades rítmicas e expressivas. Além dos aspectos físicos, a Educação Física também pode e deve considerar as dimensões culturais presentes nas práticas corporais. No contexto do trabalho com a cultura Afro-Brasileira, essas práticas corporais podem ser exploradas de maneira significativa nas aulas de Educação Física.

Maranhão (2009) acrescenta que no contexto escolar, especialmente na área da Educação Física e da cultura corporal, há poucas produções que enaltecem, valorizam e contribuem para uma educação antirracista. Com exceção da capoeira e da dança afro, poucas são as práticas que são desenvolvidas como conteúdo disciplinar nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Brasil, e conseqüentemente, raramente são implementadas de forma contextualizada no currículo da Educação Física na Educação Básica.

Ressaltamos a importância de se trabalhar, além dos jogos e brincadeiras de origem africana, as danças e lutas de matrizes africanas. Ao planejar aulas que envolvam música e dança de origem africana, é de suma importância assegurar que essas manifestações sejam abordadas de forma respeitosa, autêntica e contextualizada. Isso implica em considerar não apenas a estética das expressões artísticas, mas também seu significado cultural e histórico para as comunidades afrodescendentes. Isso envolve não apenas o respeito pelas tradições e significados culturais associados à música e dança de origem africana, mas também a promoção da igualdade, da valorização da diversidade e do combate ao preconceito e à discriminação. Ao incorporar tais elementos em projetos educacionais e culturais, podemos contribuir para a construção de uma sociedade mais consciente, tolerante e solidária.

Quanto às lutas de matrizes africanas, propomos aprendizagens sobre as lutas desenvolvidas e praticadas por etnias africanas, analisando os aspectos culturais presentes e refletindo sobre o respeito à diversidade étnica. As lutas de matriz africana desempenham um papel importante na preservação das relações étnicas que atravessam os tempos após a divisão do continente africano nos países como os conhecemos hoje. Existem diferentes tipos de lutas africanas, incluindo lutas de domínio, de percussão e com o uso de implementos, como varas, bastões e escudos. Em algumas dessas lutas, há acompanhamento musical com instrumentos de sopro e uma variedade de instrumentos de percussão.

Por fim, entendemos que a aplicabilidade dos conteúdos aqui explicitados, juntamente com a compreensão da historicidade, ajuda os alunos a entenderem que a condição do negro como escravo ou habitante de favela não é inerente, mas sim resultado de construções históricas. Todas as designações atribuídas aos negros são moldadas por contextos históricos específicos, que surgem como resposta às desigualdades sociais. Isso instiga os alunos a refletir, ressignificar e desenvolver outras práticas corporais que carreguem uma identidade cultural autêntica.

### 3 METODOLOGIA

De acordo com os objetivos relatados anteriormente, esta pesquisa se insere no campo das investigações de abordagem qualitativa, partindo do pressuposto de que, como a natureza do problema determina a escolha do método, esse “precisa estar apropriado ao tipo de estudo que se deseja realizar” (Richardson, 2008, p.70).

No que se refere à metodologia, destacamos que se trata de uma investigação de viés qualitativo descritivo, em que, segundo Triviños (2001, p.83), “a abordagem qualitativa tem como finalidade obter generalidades, ideias predominantes, tendências que aparecem mais definidas entre as pessoas que participaram do estudo”. A pesquisa qualitativa está preocupada com o processo e não simplesmente com os resultados.

Considerando que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. O caráter qualitativo foi escolhido pelo seu cunho exploratório, levando em consideração a subjetividade e as especificidades dos pesquisados. O limite previsto na escolha desse tipo de pesquisa é de ordem emocional, pessoal e interpessoal, já que a análise é realizada por meio de interpretações e não de medidas que possam ser controladas.

A pesquisa foi desenvolvida através do método da pesquisa-ação, em razão da interação entre a professora/pesquisadora e os discentes ao longo de todas as etapas, visto que, a escola onde haverá o desenvolvimento, é a instituição na qual a pesquisadora leciona, desde o ano de 2017.

A pesquisa-ação é uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa educacional. Segundo Thiollent (1985, p.195), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

O aspecto inovador da pesquisa-ação se deve principalmente a três pontos: caráter participativo, impulso democrático e contribuição à mudança social. Hoje, a pesquisa-ação beneficia seus participantes por meio de processos de autoconhecimento e quando enfoca a educação, informa e ajuda nas transformações. Segundo Elliott (1997), a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças.

Essa metodologia proporciona uma relação entre os pesquisadores e os participantes que não se limita à análise do primeiro pelo segundo. Ambos acabam se identificando, especialmente quando os objetos de estudo são sujeitos sociais, o que permite desfazer a ideia de que os participantes são apenas objetos de estudo, como muitas vezes ocorre nas ciências naturais (Demo, 1984, apud Gil, 2008).

### **3.1 Contextualizando o local e sujeitos da pesquisa de campo**

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal São João Batista, localizada no bairro de Cordovil, zona norte do município do Rio de Janeiro. A escola é de médio porte, com excelente estrutura física e abrange turmas da Educação Infantil ao 6º ano, com aproximadamente 700 alunos. Atualmente, a escola comporta 2 turmas de Educação Infantil, 4 turmas de 1º ano, 4 turmas de 2º ano, 4 turmas de 3º ano, 4 turmas de 4º ano, 3 turmas de 5º ano e 3 turmas de 6º ano. Além dos professores regentes, possui professores de educação física, inglês e música. O público escolar é bem diversificado, mas em sua grande maioria, são alunos oriundos do próprio bairro onde se localiza a escola. Uma característica marcante desta instituição é a grande procura por vagas, o que acarreta matrícula de novos alunos durante todo o ano letivo.

Em relação às dependências físicas, o prédio foi inaugurado em janeiro de 2010, após a demolição do prédio antigo em 2007, que anteriormente abrigava turmas dos 1º e 2º segmentos. O novo prédio, distribuído em três andares, possui diversas instalações, incluindo: 14 salas de aula, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, sala de leitura com Smart TV, sala de diretoria, sala de coordenação, sala de professores com cozinha e banheiros, secretaria, laboratório de informática, laboratório de ciências, auditório climatizado, quadra de esportes coberta, com vestiários feminino e masculinos, parquinho ao ar livre, cozinha com refeitório, despensa, almoxarifado, banheiros com chuveiros, pátio coberto e pátio descoberto, mini pista de corrida nos fundos e grande espaço ao ar livre ao redor do pátio interno. Todas as salas de aula são climatizadas e possuem também ventiladores acoplados nas paredes, e a maioria delas possui o recurso de data show acoplado ao teto. As salas que não possuem este recurso contam com Smart TV.

Essa descrição está fundamentada no projeto inicial, mas há espaços desativados sendo utilizados com outras finalidades, como o caso dos laboratórios de ciências e informática, atualmente utilizados como sala de planejamento e aulas de reforço, respectivamente.

Em relação à carga horária, a escola opera em turno parcial, com horário de entrada às 07:40 e saída às 11:50 pela manhã, e entrada às 13:00 com saída às 17:30 horas à tarde. Os

alunos do turno da manhã têm direito ao desjejum logo na entrada e ao almoço próximo à saída. Já os alunos do turno da tarde têm direito a almoço na entrada do turno e a um lanche no meio da tarde.

Atualmente a escola conta com um quadro de pessoal composto por professores e servidores de secretaria e cozinha, além de estagiários, agentes educadores e agentes de educação especial e efetivo da Comlurb (Companhia Municipal de Limpeza Urbana). A direção da escola é composta por uma diretora geral e uma diretora adjunta, eleitas por meio de votação pela comunidade escolar. Existe também o CEC (Conselho escola comunidade), formado por integrantes de todas as camadas que compõem a unidade escolar: 2 professores, 1 funcionário, 2 alunos e 2 responsáveis de alunos, todos eleitos por meio de votação pela comunidade escolar. O objetivo principal é integrar Escola/Família/Comunidade, em prol da melhoria do ensino. O CEC planeja a aplicação dos recursos financeiros e auxilia nos casos pedagógicos e disciplinares, com reuniões periódicas a fim de estabelecer uma relação amistosa entre toda a comunidade escolar. A ideia é democratizar o ensino, na medida que tem representatividade de todos os segmentos da escola. Todos são consultados a respeito das decisões que impactam o ambiente escolar: gastos, obras, consertos, compras de materiais, questões pedagógicas e disciplinares

A turma selecionada para participar da pesquisa foi uma turma de 2º ano do ensino fundamental do período da manhã. A escolha foi motivada pelo vínculo afetivo da pesquisadora com a turma, que já havia sido sua turma no ano anterior, e pela excelente participação e comunicação durante as aulas. A turma é composta por 32 alunos, com idades entre 7 e 8 anos, e possui uma distribuição equilibrada entre meninos e meninas (13 meninas e 15 meninos). Na percepção da professora pesquisadora, observa-se que a maioria dos alunos possui origem étnica como negra ou parda, enquanto uma minoria é composta por alunos brancos. Desses, 28 alunos tiveram sua participação analisada. Três alunos não foram autorizados pelos responsáveis a participarem da sequência didática, e uma aluna teve sua participação autorizada, mas saiu da escola durante o projeto, o que impossibilitou a avaliação de sua participação.

Entre os três alunos com negativa de participação, um dos responsáveis expressou sua gratidão pelo convite, reconhecendo a importância do projeto, mas indicou que sua filha já havia sido exposta a conteúdos relacionados à África na escola e, portanto, considerava desnecessária sua participação. Outro responsável justificou a recusa com base em questões religiosas, enquanto o terceiro demonstrou desconforto ao tomar conhecimento de que seriam abordadas "danças e lutas de matrizes africanas", expressando sua desaprovação em relação a tais conteúdos e optando por não permitir a participação de seu filho.

Em acordo com a direção da escola, foi realizada uma reunião com os responsáveis da turma escolhida. Durante essa reunião, foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Todo o projeto foi apresentado e explicado de forma clara e objetiva. O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido foi adaptado à faixa etária dos participantes da pesquisa. Os alunos que concordaram em participar da pesquisa assinalaram com um "x" ou um emoji indicando a aceitação ou negação da sua participação.

Como critério de inclusão da pesquisa, somente puderam participar alunos regularmente matriculados na turma de 2º ano do Ensino Fundamental do turno da manhã da Escola Municipal São João Batista, que tenham concordado em participar da pesquisa, com entrega dos Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente preenchidos e assinados.

Como critério de exclusão da pesquisa, não puderam participar alunos de outras turmas da escola que não seja a escolhida pela pesquisadora, assim como aqueles que não entregarem os termos de Assentimento Livre e Esclarecido e Consentimento livre e Esclarecido, devidamente preenchidos/assinados.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são crianças, a maioria proveniente de famílias com baixo poder aquisitivo, o que influencia em questões que afetam diretamente a dinâmica escolar, como a forma de chegada à escola. Muitos dependem do transporte escolar oferecido pela prefeitura, mas enfrentam dificuldades de acesso devido à localização remota de suas residências ou à falta de recursos para pagar passagens. Em dias de chuva intensa ou quando o transporte escolar não está disponível, a frequência dos alunos tende a diminuir significativamente. No entanto, durante o período da pesquisa, houve poucos dias em que não houve participação integral da turma. Mesmo sendo provenientes em sua maioria de famílias de classes populares e contando com a garantia de alimentação oferecida na escola, os alunos não estão desconectados das tecnologias contemporâneas. O uso de recursos tecnológicos durante a realização da sequência didática não apenas não impediu a participação efetiva dos alunos, mas também serviu como um atrativo adicional.

Os riscos e benefícios associados à pesquisa estão intrinsecamente relacionados às situações cotidianas em que os alunos estão inseridos. Em relação ao uso do espaço escolar, a disponibilidade da quadra coberta foi um desafio, pois nem sempre estava disponível devido a conflitos de horários com outras turmas. No entanto, por meio de acordo com outra professora de Educação Física, foi possível garantir o acesso exclusivo da quadra para as aulas

exclusivamente práticas da sequência didática desta pesquisa. Para as atividades consideradas mais teóricas, foram utilizados os espaços da sala de aula e do pátio externo.

Importante ressaltar que a turma escolhida não teria o primeiro contato com a África a partir deste projeto. No início do ano letivo, a professora regente da turma, juntamente com uma outra professora de outra turma de 2º ano, decidiram criar o projeto “Heranças Africanas”, que duraria por todo o ano letivo. Como minha pesquisa também estava centrada no continente africano, mas com ênfase na disciplina de Educação Física, aproveitei o tema da professora regente e me envolvi ativamente em todo o processo por meio da minha pesquisa, relacionando-a com a disciplina de Educação Física. Dessa forma, os alunos da turma do projeto participaram de diversas atividades conduzidas pelas professoras responsáveis pelo projeto "Heranças Africanas". Essas atividades incluíam leitura em roda de livros com protagonistas negros, confecção da boneca Abayomi, aulas em sala de aula sobre palavras de origem africana, exploração de penteados e turbantes, culinária africana e afro-brasileira, discussão sobre os sambas enredo, debate sobre os heróis negros, entre outros temas. Além disso, as professoras regentes estabeleceram parcerias com um grupo de capoeira/maculelê e com o grupo de Jongo da Serrinha, os quais compareceram à escola para realizar apresentações.

Por se tratar de uma pesquisa realizada durante as aulas de Educação Física, havia a possibilidade de ocorrência de acidentes devido às práticas de atividades físicas, tanto no espaço próprio dedicado a elas quanto em espaços alternativos da escola. No entanto, os riscos de constrangimentos, recusas ou dificuldades na participação foram mitigados devido à postura inclusiva adotada pela professora-pesquisadora. Portanto, houve um comprometimento por parte da pesquisadora em planejar todas as atividades priorizando a segurança e a integridade física, moral e emocional de todos os envolvidos na pesquisa.

**Figura 1: Fachada da Escola Municipal São João Batista**



Fonte: Google, 2023.

**Figura 2: Escola Municipal São João Batista**



Fonte: Google Maps, 2023

### **3.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados**

Os dados foram coletados através de registros multimídias e de diário de campo em todas as etapas do processo de desenvolvimento e construção da pesquisa. No diário de campo foram registradas não apenas observações relativas à metodologia, mas também sobre o desenvolvimento da pesquisa. Quanto maior a riqueza de detalhes registrados no dia a dia da pesquisa, melhor será o proveito que se poderá tirar do diário de campo. São observações que podem colaborar na compreensão e esclarecimento de fatos e geração de novas ideias para a pesquisa. Além das atividades pré-teste e pós teste, foram analisadas e observadas as falas e as reações dos participantes da pesquisa durante a validação da sequência pedagógica. Os diálogos foram registrados por meio de gravações de áudios e/ou vídeos e posteriormente transcritos.

Para Meihy (2005, p.187), o caderno de campo deve funcionar “[...] como um diário em que o roteiro prático seja anotado – quando foram feitos os contatos, quais os estágios para se chegar à pessoa entrevistada, como correu a gravação, eventuais incidentes de percurso”. Ele deve ser produzido pelos responsáveis pela pesquisa e será de grande ajuda no momento da análise dos documentos. Também poderá ajudar outros pesquisadores, que porventura consultem as entrevistas, para dar-lhes condição de melhor compreender e avaliar o documento transcrito e o trabalho produzido.

As anotações de campo, como são chamadas por Triviños (1987), são classificadas por ele em dois tipos: as de natureza descritiva e as de natureza reflexiva. Sobre as de natureza descritiva, destaca-se parte de suas observações:

Os comportamentos, as ações, as atitudes, as palavras etc. envolvem significados, representam valores, pressupostos etc., próprios do sujeito e do ambiente sociocultural e econômico ao qual este pertence. Sob cada comportamento, atitude, ideia, existe um substrato que não podemos ignorar se quisermos descrever o mais exatamente possível um fenômeno (Triviños, 1987, p.155).

De acordo com Gibbs (2008), a análise pode e deve começar em campo. À medida que o pesquisador coleta seus dados, por meio de entrevistas, notas de campo, aquisição de documentos e assim por diante é possível iniciar sua análise. Ações como gerar notas de campo e ter um diário são formas de coletar dados e iniciar a sua análise.

Para a ampliação da compreensão sobre o tema, utilizamos, em caráter complementar, alguns números para dimensionar algumas discussões a partir dos resultados das duas atividades denominadas ‘pré-teste’ e ‘pós teste’. O tratamento analítico dos dados quantitativos se deu de forma qualitativa, já que, como afirma Graham Gibbs:

Os dados qualitativos são essencialmente significativos, mas, mais do que isso, mostram grande diversidade. Eles não incluem contagens e medidas, mas sim praticamente qualquer forma de comunicação humana – escrita, auditiva ou visual; por comportamento, simbolismos ou artefatos culturais (Gibbs, 2008, p.17).

Ainda sobre as diferenças entre dados qualitativos e quantitativos, podemos explicar o porquê de considerarmos nossa pesquisa qualitativa mesmo usando recursos de resumo ou estatístico, retornamos a Gibbs:

Uma outra diferença fundamental entre os procedimentos de análise qualitativa e quantitativa é a primeira não busca reduzir ou condensar os dados, por exemplo, em resumos e estatísticas. A análise de dados qualitativos costuma demandar que se lide com grande volume de dados (transcrições, gravações, notas etc.). A maior parte da análise simplesmente aumenta esse volume, ainda que, na etapa final do relatório de pesquisa, o analista possa ter que selecionar resumos e exemplos de dados (Gibbs, 2008, p.18).

A análise de dados foi sob a ótica da análise de conteúdo de Bardin (1977). A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

Bardin (1977) defende que, para a análise de conteúdo, é necessário compreender a importância de respeitar as três fases fundamentais, são elas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de sistematizar as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que

será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores.

A exploração do material constitui a segunda fase, na qual ocorre a análise detalhada do conteúdo, com a definição de categorias. Essa etapa é crucial, pois determina a riqueza das interpretações e inferências que serão feitas a partir dos dados coletados.

Na terceira fase, ocorre o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta etapa, os dados são analisados e interpretados, condensando e destacando as informações relevantes para a análise. Isso culmina na elaboração de interpretações inferenciais, onde se busca compreender o significado dos resultados e suas implicações.

Dito isso, nossa pesquisa deu prioridade às falas e percepções dos estudantes participantes. Esse conjunto de dados, originado a partir do processo de avaliação da sequência didática aplicada, foi submetido aos procedimentos analíticos da análise de conteúdo, pois:

Em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria ser escrito, decifrado, pelas técnicas de análise de conteúdo. P. Henry e S. Moscovici, dizem: (...) tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo (Bardin, 1977, p.38).

Sobre o tratamento dos resultados obtidos Bardin nos esclarece:

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e validados. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põe em relevo as informações fornecidas pela análise (Bardin, 1977, p.131).

### **3.3 A sequência didática como método de pesquisa**

Na tentativa de responder à problemática da pesquisa, a metodologia desse trabalho baseou-se numa sequência didática que continha elementos referentes à cultura corporal Afrodescendente, transmitidos e compartilhados nas aulas de Educação Física, de maneira lúdica e diversificada, com intuito de despertar a renovação de práticas educativas. Foram realizadas atividades que envolveram a geografia da África, alguns idiomas deste continente, danças e lutas de matriz africanas, brincadeiras e jogos de tabuleiro. Também foram trabalhados a representatividade negra e questões sobre o racismo.

A sequência didática é uma metodologia de ensino pautada pela organização do conteúdo a partir de uma lógica estruturada de conhecimentos. Tem como propósitos: ofertar possibilidades de intervenção no ambiente escolar; auxiliar outros professores da área a refletir sobre a temática proposta e mobilizar nos alunos o interesse sobre o tema, para que através da aprendizagem, seja possível um resgate das suas identidades culturais.

A organização das atividades deste produto educacional foi realizada considerando os pressupostos de Zabala (1998) sobre a atenção à diversidade e o trabalho pedagógico com sequências didáticas. Segundo o autor, o eixo estruturador de todo enfoque pedagógico deve ser a observação à diversidade entre os alunos. Zabala (1998) indica a realização de sequências didáticas, organizadas de forma articulada e diferenciada, como ferramenta de ensino importante para um trabalho pedagógico atento às diferenças entre os alunos.

Na abordagem dos conteúdos, Zabala (1998) sugere três categorias: atitudinais, conceituais e procedimentais. Os conteúdos atitudinais dizem respeito à formação de atitudes e valores em relação à informação recebida, visando à intervenção do aluno em sua realidade, à reflexão sobre a própria atividade e ao seu desenvolvimento em contextos diferenciados. Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa de capacidades intelectuais para operar símbolos, imagens, ideias e representações que permitam organizar as realidades. Os conteúdos procedimentais referem-se ao conjunto de ações coordenadas direcionadas para a realização de um objetivo.

Ainda para Zabala (1998), a respeito da aprendizagem dos alunos:

Se o que queremos da aprendizagem de conceitos é que os alunos sejam capazes de utilizá-los em qualquer momento ou situação que o requeira, teremos que propor exercícios que não consistam tanto numa explicação do que entendemos sobre os conceitos, como na resolução de conflitos ou problemas a partir do uso dos conceitos. Exercícios que os obriguem a usar o conceito (Zabala, 1998, p.205).

Na construção do planejamento das aulas, para além dos saberes curriculares e orientações, a participação em congressos, debates em aulas, experiências cotidianas, leituras e debates em eventos acadêmicos contribuíram para a atuação profissional durante a aplicação do Produto Educacional.

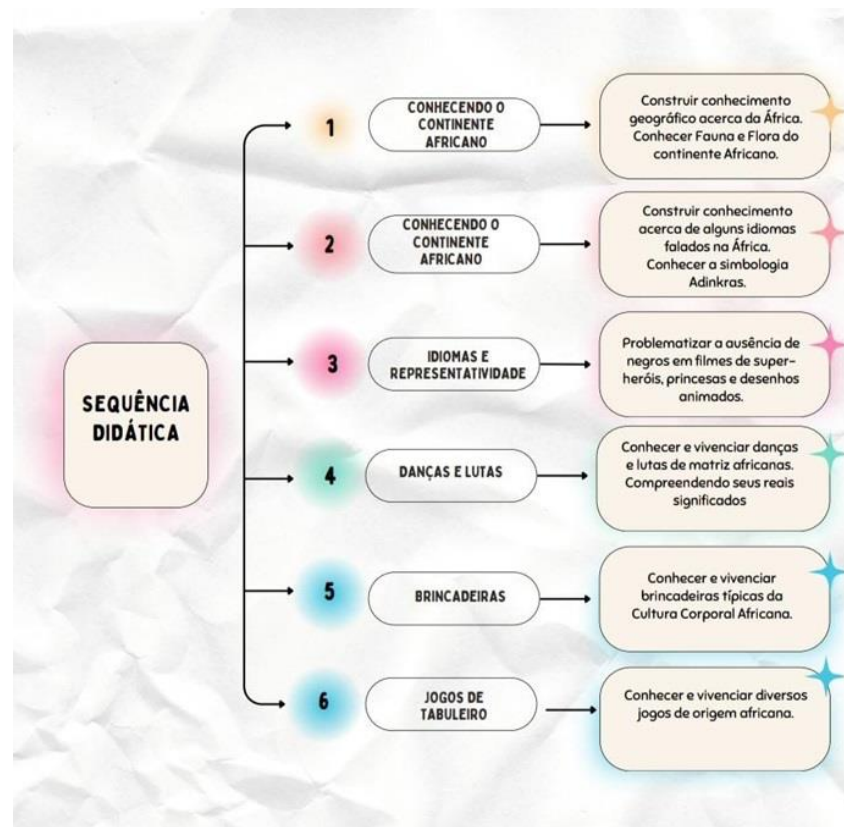
A sequência didática foi dividida em dois momentos, por temas e objetivos, a saber:

- 1) Primeiro Momento (3 aulas): Contextualização do continente africano e representatividade – Construir conhecimento geográfico da África, conhecendo a fauna e flora do continente africano; conhecer alguns idiomas falados na África, com foco na simbologia Adinkras; problematizar a ausência de negros em filmes de super-heróis, princesas e desenho animado, promovendo debate acerca do racismo.
- 2) Segundo momento (3 aulas): Práticas Corporais - Conhecer e vivenciar danças e lutas de matrizes africanas, analisando os significados por trás de suas práticas; vivenciar brincadeiras de origem africana; vivenciar jogos de tabuleiro de origem africana, com confecção própria em aula.

A sistematização das aulas foi amparada por alguns documentos legais, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b) que prevê “Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana” na unidade temática “Brincadeiras e Jogos”, “Danças de matriz indígena e africana” na unidade temática “Danças” e “Lutas de matriz indígena e africana” na unidade temática “Lutas” a serem ensinados na Educação Física escolar, a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), com atenção à presença dos sujeitos negros e negras na construção nacional e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017a), em seu artigo 26, que reconhece a cultura e etnia de matriz africana na formação do povo brasileiro (BRASIL, 2017a). Do ponto de vista institucional, alinhou-se o planejamento ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que tinha como tema central “Direitos e deveres – em busca da Cidadania” e como subtemas bimestrais “Falando, escrevendo e vivendo valores”, “Aceitando pessoas de estilos, valores e culturas diferentes”, “Interagindo com as diferentes representações culturais” e “Transmitindo valores”.

A elaboração da sequência didática pode ser elucidada na figura abaixo, retirada do Produto Educacional:

**Figura 3: Organização da Sequência Didática**



Fonte: A autora, 2023.

Como já apontado no referencial teórico desse trabalho, a lei 10.639/03 determina o respeito à diversidade étnica e racial de nosso país e aponta para a necessidade de se implementar, nos sistemas de ensino, a educação para as relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena como parte de todos os componentes curriculares de escolas públicas e particulares. As conquistas fortalecem e legitimam as lutas contra a desigualdade social, colocando o permanente desafio de avançar para além da legislação e mudar a realidade. A legislação por si só não supera o preconceito étnico-racial, que se constituiu historicamente, fundado na naturalização de práticas discriminatórias e excludentes observáveis nos espaços sociais e reproduzidas no ambiente escolar.

Segundo Gomes (2014), a Lei Federal nº 10.639/03 assegura a obrigatoriedade da inclusão no currículo do ensino de História e Cultura afro-brasileira nas escolas, porém deve-se discutir como fazer a implantação desta Lei dentro do ambiente escolar, para que de fato, esteja presente no currículo escolar e seja executado o que é explícito em Lei. Ou seja, a Lei determinou, mas como de fato estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas para trabalhar a temática Educação das Relações Étnico-raciais nas escolas da educação básica?

Nesse sentido, a educação voltada para as relações étnico-raciais deve se fundamentar na construção de um projeto de sociedade comum a todas e a todos, onde prevaleça a troca de conhecimentos. Tal Educação implica uma reeducação das relações sociais, o que é papel não só da escola, mas também de toda a sociedade. No entanto, a escola tem a função preponderante de zelar pela constituição plena do ser, em sua integralidade, e nenhum ser pode se constituir de forma integral discriminando e sendo discriminado. Para ser bem-sucedida na Educação para as relações étnico-raciais, a escola, além de desconstruir o racismo e combater a discriminação, tem que planejar suas ações com vistas a garantir que as temáticas da diversidade étnico-racial estejam presentes no cotidiano escolar.

Com enfoque na construção de práticas da Educação Física que contribuam com um projeto de formação às crianças e passíveis à articulação de diferentes saberes, essa presente dissertação busca sistematizar uma lógica de Cultura Corporal Afrodescendente relacionando-a na Cultura Corporal Afro-Brasileira, o que significa demarcar, junto aos alunos, a influência dos saberes da África nos conteúdos da Educação Física.

Pretendemos que este trabalho construa condições e possibilidades de promover construções positivas de identidade negra dos alunos, e que essas possibilidades auxiliem na melhora da autoestima dos alunos negros e conseqüentemente, na sua afirmação como cidadão negro na sociedade brasileira.

#### 4 A PESQUISA EM PRÁTICA: O PRODUTO EDUCACIONAL

Como mencionado no resumo e no capítulo anterior, uma das intenções desta pesquisa é a construção de um produto educacional, que se manifestou por meio de uma sequência didática aplicada dentro do conteúdo programático da disciplina de Educação Física para turmas de segundo ano do ensino fundamental. Esta sequência didática abordou os temas discutidos neste texto relacionados à saberes africanos e foi parte integrante de todo o corpo analítico desta pesquisa.

O produto educacional foi desenvolvido com o objetivo de resgatar a cultura africana e afro-brasileira, proporcionando aos alunos vivências dinâmicas e atrativas relacionadas ao continente africano, criando condições para que os alunos pudessem desenvolver estratégias de aprendizagem de maneira lúdica. As estratégias pedagógicas adotadas foram diferenciadas, utilizando o elemento lúdico para facilitar a assimilação dos conteúdos da Educação Física.

Entendemos que toda a comunidade escolar precisa compreender a importância do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo, uma vez que este trata da diversidade étnica e cultural do nosso país. Quando falamos sobre a cultura africana nas escolas, e quando lutamos para que a cultura seja lembrada e falada aos alunos, devemos saber que ter conhecimento sobre a história é fundamental, visto que o racismo ainda é muito presente em nosso país. Sobre isso o professor Henrique Cunha (1997) apresenta sua ideia com muita clareza:

O argumento principal para o ensino da História Africana está no fato da impossibilidade de uma boa compreensão da história brasileira sem o conhecimento das histórias dos atores africanos, indígenas e europeus. As relações trabalho-capital realizadas no escravismo brasileiro são antes de tudo, relações entre africanos e europeus. A exclusão da História Africana é uma dentre as várias demonstrações do racismo brasileiro (Cunha 1997, p.67).

Acredita-se que o produto educacional apresenta grande importância quando se utiliza de conteúdos referentes à cultura Africana no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física, como instrumentos motivadores de imenso potencial de sociabilidade e integração, possibilitando resgatar a cultura africana e afro-brasileira, bem como minimizando o preconceito e a segregação étnico-racial existente ainda no Brasil.

A proposta de trabalhar a cultura afrodescendente e afro-brasileira por meio de uma Sequência Didática que abrange diversos conteúdos relacionados a este continente busca não apenas alcançar os objetivos expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, africana e Indígena, mas também criar espaços, tempo e recursos nos ambientes escolares que:

- Proporcionar aos alunos a oportunidade de se familiarizarem com a história e a cultura africana;
- Incentivar os alunos a experimentarem os costumes e práticas da cultura africana, promovendo assim a valorização da diversidade e do pluralismo cultural;
- Contribuir para o fortalecimento e reconhecimento da identidade dos alunos, especialmente daqueles de origem afro-brasileira.

Como já citado no capítulo de metodologia, a sistematização das aulas foi amparada por alguns documentos legais, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b), a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017). Além do suporte desses documentos para a escolha dos conteúdos da sequência didática, seguimos os preceitos do autor Rogério Barbosa (2007), que em sua obra “ABC do continente africano”, cita quais conhecimentos do continente africano devem ser transmitidos. O livro tem como finalidade rever muitas das numerosas imagens estereotipadas que geralmente são associadas ao continente e a seus povos. Organizados em ordem alfabética, os verbetes que compõem o ABC do continente africano visam familiarizar as crianças com o mundo dos africanos, abordando diversos aspectos de um ambiente complexo. Eles apresentam os elementos geográficos mais característicos do continente; as etnias, línguas e religiões africanas; introduzem seus povos, mostrando-os envolvidos em atividades como dançar, cantar e tocar instrumentos musicais, bem como sentados ao redor de contadores de histórias; sugerem atividades para sala de aula.

Sendo assim, o ponto de partida do planejamento da sequência didática foi pesquisar sobre o ensino da África nas escolas e em específico, nas aulas de Educação Física. Fizeram parte da pesquisa em livros, sites e periódicos, documentos que continham informações sobre brincadeiras e jogos africanos, atividades manuais relacionadas a cultura africana, e desenhos e vídeos sobre o continente africano e cultura Afro Brasileira. A partir da pesquisa inicial, foram selecionadas atividades que abarcavam os conteúdos selecionados e que estavam de acordo com a faixa etária dos alunos participantes da pesquisa.

Antes do início da sequência didática, os alunos participantes da pesquisa realizaram algumas atividades diagnósticas identitárias, para futura comparação ao término da sequência didática. A atividade de número 1 se constituía em responder um questionário simples, apenas com marcação em “x”, sobre suas preferências em quatro questões que envolviam: preferência de tom de pele em uma boneca; preferência de penteados em modelo fotográfico do sexo masculino; preferência de trança em modelo do sexo feminino e preferência de penteado em modelo do sexo feminino. Tais questões foram escolhidas após uma extensa pesquisa que

abordava quais questões mais implicavam em racismo nas escolas. A atividade de número 2 se constituía em pintar o desenho de um boneco (a) com o tom de pele que os alunos se identificavam. Para tal, foram distribuídos conjuntos de lápis tons de pele para a turma. Após a realização dessas atividades e uma prévia conversa sobre cor de pele e cabelo, iniciou-se a sequência didática.

Ao final da sequência didática os alunos participantes da pesquisa refizeram as duas atividades diagnósticas do início da aplicação do Produto Educacional e uma roda de conversa foi realizada, como forma de feedback de todo o processo da pesquisa.

Todas as aulas foram registradas no diário de campo e em fotos e vídeos e as atividades manuais realizadas pelos alunos foram agrupadas por aula. Cada aluno possuía um fichero, onde eram agrupadas as atividades realizadas em cada aula, em sequência. O diário de campo e a observação participante do pesquisador se constituíram como valiosos instrumentos que auxiliaram a entender e interpretar os sentidos e as significações dessa experiência vivenciada.

#### **4.1 A sequência didática em ação**

A abordagem de temas de matriz africana e afro-brasileira em sala de aula muitas vezes revela as dificuldades em lidar com questões dessa natureza, especialmente devido à existência de estereótipos racistas e segregacionistas enraizados dentro das próprias comunidades escolares. É comum encontrar resistência em estabelecer diálogos construtivos sobre esses temas, pois muitas vezes eles confrontam noções pré-estabelecidas e visões de mundo arraigadas. Muitos estudantes, especialmente aqueles com tonalidade de pele negra ou mestiça, podem não ter uma compreensão completa da história de seus antepassados, o que contribui para a perpetuação de preconceitos e estereótipos que permeiam as relações sociais e de poder. A falta de conhecimento sobre as próprias raízes pode resultar em uma desconexão entre o currículo escolar e a realidade dos alunos, tornando desafiador o processo de construção de pontes de conhecimento entre a sala de aula e a vivência dos estudantes, negros e não negros.

É importante destacar que, embora o projeto pedagógico tenha ocorrido conforme planejado e nas datas previstas, houve algumas dificuldades relacionadas ao uso do recurso do data show nas primeiras aulas. A frequência do uso desse equipamento acabou resultando em atrasos para o início das aulas devido à demora na montagem do equipamento, fora os problemas de conectividade com a rede Wifi da escola. Esses atrasos, por sua vez, levaram à falta de tempo para concluir todas as atividades planejadas, resultando na necessidade de deixar algumas atividades para serem realizadas na aula seguinte. Essa questão dos atrasos e da falta

de tempo para concluir todas as atividades impactou um pouco negativamente o desenvolvimento do projeto, pois acarretou numa menor profundidade com que os temas foram explorados.

Além de adquirirem conhecimentos sobre as práticas corporais, jogos e brincadeiras de origem africana, os alunos também se aprofundaram no contexto histórico da cultura afro-brasileira e nas influências africanas nesse processo. Essa imersão permitiu que superassem estereótipos e preconceitos, desenvolvendo uma compreensão mais ampla e respeitosa da diversidade cultural. As vivências proporcionadas revelaram que a produção da cultura não se limita apenas à criação de jogos e brincadeiras, mas também envolve a transformação da natureza e dos saberes historicamente desenvolvidos pelo trabalho. Isso demonstra como a cultura afro-brasileira é intrinsecamente conectada à história e à experiência humana, enriquecendo o entendimento dos alunos sobre a complexidade e a riqueza das tradições culturais africanas e afro-brasileiras. Essa compreensão mais profunda não apenas enriquece o repertório cultural dos alunos, mas também os capacita a reconhecer e valorizar a diversidade cultural em todas as suas formas, promovendo assim uma maior inclusão e respeito mútuo dentro da comunidade escolar e além dela.

O 1º momento da Sequência Didática (3 aulas) teve como tema a contextualização do continente africano, os idiomas e a representatividade e como objetivos, conhecer brevemente o espaço geográfico, a fauna e flora do continente africano, conhecer a diversidade de idiomas presentes neste continente, com destaque para a simbologia Adinkas e problematizar a ausência de personagens negros na mídia, gerando reflexões sobre representatividade negra.

A percepção da necessidade de desconstrução da visão eurocêntrica do continente africano foi evidente desde as primeiras aulas do projeto. Ficou claro que os estudantes tinham uma ótica colonizadora sobre o que é ou vem da África, frequentemente associando elementos africanos com estranheza ou desconhecimento. Essa constatação ressalta a importância de abordar e confrontar os estereótipos e preconceitos enraizados em relação à cultura africana. É fundamental proporcionar aos alunos uma visão mais ampla e precisa da diversidade e da riqueza cultural do continente africano, destacando suas contribuições significativas para a história, a arte, a música, a culinária e outras áreas.

É interessante observar que durante a apresentação do continente africano, muitos estudantes compartilharam aspectos culturais que a maioria não associava diretamente à influência dos países africanos. Esses exemplos incluíam a brincadeira do relógio, a língua portuguesa falada em diversos países devido à colonização, pratos culinários como o acarajé, entre outros elementos. Essa constatação destaca a importância de reconhecer e valorizar as

múltiplas influências da cultura africana em diferentes aspectos da vida cotidiana, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Esses exemplos fornecidos pelos estudantes enriqueceram as reflexões e o repertório cultural da turma, demonstrando como a cultura africana está intrinsecamente entrelaçada com diversas dimensões da sociedade global.

Os estudantes ficaram encantados ao descobrirem que o deserto e a savana estão ambos na África e que muito animais que eles haviam visto nos zoológicos existiam apenas no continente africano. Questionaram bastante sobre os monumentos do Egito, as histórias dos faraós e os símbolos Adinkras. Alguns se surpreenderam ao descobrir que alguns símbolos adinkras estão presentes em grades, portas e janelas de residências e na aula seguinte contaram para todos que haviam visto vários Adinkras espalhados pelas ruas.

Foi notório que as atividades manuais que envolveram o uso de tinta guache nas primeiras duas aulas foram muito bem recebidas pela turma. O sucesso dessas atividades foi tão expressivo que o tempo previsto para cada uma delas foi ultrapassado devido ao alto nível de engajamento dos estudantes. Essa resposta positiva evidencia o interesse e a motivação dos alunos em participar de atividades práticas e criativas, especialmente aquelas que permitem expressar sua criatividade e explorar novos materiais artísticos. O uso da tinta guache proporcionou uma experiência sensorial e tátil que estimulou a criatividade e a expressão artística dos alunos, contribuindo para um aprendizado mais significativo e envolvente.

A parte final do primeiro momento da Sequência Didática gerou um debate extenso e significativo na turma. Durante a aula sobre representatividade, os alunos perceberam a escassez de personagens negros em histórias em quadrinhos, princesas da Disney e desenhos de TV. Quando questionados sobre a razão dessa ausência, a maioria dos alunos respondeu que acreditava ser devido ao preconceito. Essa reflexão inicial dos alunos serviu como ponto de partida para todo o desenvolvimento da aula, desencadeando um debate rico e estimulante em sala de aula. O tema da representatividade e da diversidade na mídia e na cultura popular despertou o interesse e a curiosidade dos estudantes, levando-os a compartilhar suas percepções e experiências pessoais sobre o assunto. Esse debate não apenas permitiu que os alunos expressassem suas opiniões e pontos de vista, mas também os incentivou a refletir criticamente sobre questões de preconceito, discriminação e inclusão na sociedade.

O 2º momento da Sequência Didática (3 aulas) teve como temas danças e lutas de matriz africana, brincadeiras e jogos de tabuleiro africanos e como objetivos, conhecer e vivenciar esses conteúdos, compreendendo seus reais significados.

As atividades práticas realizadas na quadra foram amplamente aceitas pelos alunos, não havendo recusa de participação nas brincadeiras, danças e lutas propostas. Durante as

explicações sobre as origens das danças e os objetivos das lutas, apresentadas por meio de fotos e vídeos, os alunos demonstraram grande interesse e curiosidade, levantando diversas perguntas, tais como "por que é necessário usar essa roupa nessa dança?" e "as mulheres também praticam essa luta?". Esses questionamentos demonstram a capacidade dos alunos de refletir criticamente sobre as práticas culturais apresentadas, bem como sua disposição para explorar questões de gênero, tradição e significado cultural. Além disso, esses questionamentos evidenciam a importância de abordar de forma sensível e inclusiva temas relacionados à diversidade cultural e de gênero durante as atividades práticas. Isso não apenas promove uma compreensão mais profunda e significativa das práticas culturais, mas também estimula o respeito pela diversidade e a valorização das diferentes perspectivas e identidades

As brincadeiras africanas foram selecionadas do livro “Kakopi, Kakopi!” de Rogério Barbosa e de Apostilas de brincadeiras africanas. Os jogos de Tabuleiro Africanos também foram selecionados de uma apostila de jogos africanos. Durante toda a construção do conteúdo, os jogos e brincadeiras africanos eram trabalhados de forma crítica, reflexiva e contextualizada para que de fato os estudantes entendessem o significado e o motivo de estarem vivenciando aquela manifestação corporal. Nesse sentido, todas as práticas que foram experienciadas contemplavam a perspectiva inclusiva, objetivando a participação de todos/as envolvidos no processo.

É interessante observar que durante a aula de jogos de tabuleiro africanos, houve menos questionamentos por parte dos alunos. No entanto, muitos deles expressaram o desejo de criar mais jogos semelhantes na sala de aula e levá-los para casa para jogar com suas famílias. Esse interesse dos alunos em produzir e compartilhar os jogos de tabuleiro africanos destaca a relevância das atividades práticas e do aprendizado experiencial na sala de aula. Além disso, o fato de os alunos expressarem o desejo de levar os jogos para casa sugere que essas atividades não apenas os engajaram durante a aula, mas também despertaram seu interesse em compartilhar e prolongar a experiência de aprendizado com suas famílias. Isso demonstra o impacto positivo que esse tipo de abordagem pedagógica pode ter não apenas no ambiente escolar, mas também na vida cotidiana dos alunos e em seu relacionamento com suas famílias.

A partir da abordagem que visa desconstruir uma visão uniforme e colonizadora sobre o continente africano, pudemos observar, por meio das diversas falas dos alunos, que a turma foi capaz de reconsiderar e perceber sob uma nova perspectiva a ampla riqueza e diversidade cultural de vários países desse continente. Além disso, os alunos refletiram sobre as diferenças relacionadas à língua, costumes, culinária e outros aspectos, destacando que a África é diversificada e abriga uma grande variedade de culturas.

Essa mudança de perspectiva evidencia o impacto positivo das atividades desenvolvidas no processo de educação para as relações étnico-raciais. Ao proporcionar aos alunos a oportunidade de explorar e compreender a diversidade cultural africana de forma mais ampla e autêntica, essas atividades contribuíram para expandir os horizontes dos alunos, desafiando estereótipos e preconceitos enraizados.

Além disso, essa reflexão sobre a diversidade cultural da África não apenas enriqueceu o repertório cultural dos alunos, mas também promoveu uma maior valorização e respeito pela pluralidade étnica e cultural em todo o mundo. Isso é fundamental para promover a inclusão, o entendimento mútuo e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Abaixo, um resumo das atividades práticas realizadas em cada aula da Sequência Didática:

- Aula 1: Pré teste 1 e 2; Pintura de figuras de animais da savana africana.
- Aula 2: Pintura com tinta guache em grupo de placas de isopor que formam a palavra “África”; Pintura com tinta guache de símbolos Adinkras.
- Aula 3: Desenho e pintura com lápis de cor ou canetinha, das bandeiras de países que tem o português como idioma oficial; Desenho e pintura com lápis de cor ou canetinha, do personagem “Kiriku”.
- Aula 4: Práticas das danças “Dança do ventre”, “Dança árabe”, “Said” e “kuduro”; Prática da coreografia de “Waka Waka” no jogo Just Dance; Prática capoeira e maculelê; Pintura com lápis de cor ou canetinha, de máscaras africanas.
- Aula 5: Prática de brincadeiras do livro “Kakopi!Kakopi!”, de Rogério Barbosa e prática de brincadeiras da apostila de brincadeiras africanas, de Débora Cunha.
- Aula 6: Confeção e prática de jogos de tabuleiro africanos; Desenho do cabelo que o aluno gostaria de ter.

Houve a necessidade de uma aula extra devido aos atrasos nas atividades durante as seis aulas da Sequência Didática. Durante essa aula, foram realizadas duas atividades: a leitura do livro "O Pequeno Príncipe Preto", escrito por Rodrigo França, e a execução das duas atividades realizadas na primeira aula da sequência didática, que serviram como dados para a pesquisa em andamento (chamadas agora de ‘pós teste’). A realização das atividades da primeira aula da sequência didática como parte da pesquisa em andamento permitiu coletar dados relevantes sobre o impacto das atividades propostas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Esses dados foram úteis para avaliar a eficácia das estratégias pedagógicas empregadas e identificar possíveis áreas de melhoria para futuras intervenções educacionais.

Com o término da aplicação do Produto Educacional, houve uma culminância do projeto “Heranças Africanas”, com os responsáveis dos alunos das turmas das professoras do projeto sendo convidados para comparecerem à escola afim de observarem tudo que os alunos construíram ao longo da Sequência Didática. Na quadra, os responsáveis dos alunos da turma de projeto da pesquisadora em questão, participaram de três brincadeiras de origem africana: Amarelinha Africana e “Terra e Mar”, ambas originárias de Moçambique e “Pegue o Bastão”, originária do Egito.

Além desta culminância, houve uma outra, já envolvendo toda a escola e representou um momento especial de celebração e compartilhamento das experiências vivenciadas ao longo do ano letivo. Nesse evento, as professoras responsáveis pelas duas turmas do projeto, juntamente com a pesquisadora desta dissertação, tiveram a oportunidade de apresentar tudo o que foi realizado com suas respectivas turmas. Outras professoras regentes também quiseram contribuir com o projeto e elaboraram algumas atividades para apresentação neste dia, embora não tenham participado do projeto durante o ano letivo. A participação dessas professoras, mesmo que em atividades adicionais para o evento de culminância, amplia o alcance e o impacto do projeto, envolvendo mais membros da comunidade escolar e proporcionando uma experiência ainda mais abrangente e diversificada para os alunos.

A escola dedicou um dia inteiro para essa celebração, sem a realização de aulas regulares, permitindo que todas as turmas participassem do evento. A quadra escolar foi o local escolhido para a apresentação, onde os alunos puderam prestigiar as atividades e demonstrações preparadas. Além das apresentações das atividades realizadas no projeto, o evento contou com a participação especial de grupos de samba, capoeira, maculelê e Jongo. Essas manifestações culturais contribuíram para enriquecer ainda mais a experiência dos alunos, proporcionando uma imersão na diversidade e riqueza da cultura afro-brasileira.

A culminância do projeto não apenas destacou o trabalho realizado pelas turmas envolvidas, mas também promoveu a integração de toda a comunidade escolar em torno de temas relevantes como a valorização da cultura africana e afro-brasileira. Foi um momento de celebração, aprendizado e fortalecimento dos laços comunitários, reafirmando o compromisso da escola com a promoção da diversidade e do respeito à identidade cultural de seus alunos.

Durante os 3 momentos da Sequência Didática, foram utilizados livros de literatura infantil, com potencial de debate muito grande durante a aplicação do Produto Educacional. Tais livros foram selecionados na sala de leitura da escola e utilizados de maneira aleatória

durante as aulas. Alguns deles geraram atividades em sala de aula, após a leitura e um pequeno debate. As obras selecionadas e utilizadas foram:

- 1) “A cor de Coraline”, de Alexandre Rampazo: O autor do livro inicia a leitura com a pergunta “Por que o lápis cor da pele precisa ser sempre o da pele mais clara e não o da minha, que é mais escura?”. O livro cativa os leitores e leva à reflexões profundas e lições sobre coragem, amizade e autoaceitação.
- 2) “Amor de cabelo”, de Matthew A. Cherry: Zuri tem um cabelo mágico e um pai empenhado em fazê-la feliz. Em Amor de cabelo, eles precisam encontrar o penteado perfeito para recepcionar a mãe da menina. Amor de cabelo enaltece o carinho ao próprio cabelo, o amor entre pais e filhas e a felicidade que preenche aqueles que podem se expressar livremente.
- 3) “Kiriku e a feiticeira”, de Michel Ocelot: Tão logo nasce, o pequeno Kiriku decide livrar sua aldeia do domínio maléfico de Karabá, a feiticeira que secou a fonte d’água da aldeia e sumiu com aqueles que a enfrentaram. Começa assim uma série de aventuras emocionantes que irão levar esse incrível herói africano, o esperto e valente Kiriku, ao coração da montanha proibida. No livro, assim como no filme de mesmo nome, é possível enxergar altruísmo, astúcia, perdão, a importância da coletividade e do amor na aldeia de Kiriku.
- 4) “O pequeno príncipe preto”, de Rodrigo França: Em um minúsculo planeta, vive o Pequeno Príncipe Preto. Além dele, existe apenas uma árvore Baobá, sua única companheira. Quando chegam as ventanias, o menino viaja por diferentes planetas, espalhando o amor e a empatia. O livro tem como objetivo estimular uma reflexão sobre a importância de empoderar crianças negras a partir de referenciais positivos, e ao mesmo tempo problematiza a falta de representatividade da pessoa negra nos livros, filmes e personagens do imaginário popular artístico.
- 5) “Sulwe”, de Lupita Nyong’o: A pele de Sulwe tem a cor da meia-noite. É mais escura que a pele de sua família e de todos os coleguinhos na escola. Sulwe se ressentido de não parecer com ninguém da sua família e se compara muito com a irmã, que nasceu com a pele mais clara. O livro conta a história da protagonista Sulwe, que também dá nome à obra, e relata a infância de uma menina do leste africano e suas angústias por ter a pele escura. O objetivo da autora é inspirar crianças a se sentirem confortáveis e se amarem em suas peles, passando a enxergar a sua verdadeira beleza.
- 6) “Ubuntu, Madiba!”, de Regina Gonçalves: O jovem Nelson Mandela atravessa uma região da África e para numa vila cansado e com fome. Assim que para, as pessoas já

lhe oferecem água e comida. Depois, Mandela aprende com as crianças o conceito do UBUNTU: “Eu sou porque nós somos” ou “Eu só existo porque nós existimos”. A ideia principal do livro é a de que não se pode existir como um ser humano isoladamente. Abaixo, as ilustrações dos livros de literatura infantil utilizados.

**Figura 4: Capas dos livros**



Fonte: A autora, 2023.

Além do uso dos livros citados acima, algumas aulas da sequência didática utilizaram de vídeos do Youtube para melhor demonstração dos conteúdos e das atividades. Os links de todos os vídeos utilizados estão no Produto Educacional vinculado à esta dissertação. O uso de vídeos do YouTube como recurso complementar nas aulas da sequência didática proporcionou uma maneira dinâmica e visualmente estimulante de apresentar os conteúdos e atividades aos alunos. Esses vídeos podem oferecer uma ampla variedade de perspectivas e experiências culturais, enriquecendo ainda mais o aprendizado dos alunos.

Ao disponibilizar os links dos vídeos utilizados no Produto Educacional, os alunos podem acessá-los facilmente fora do ambiente escolar, permitindo que revisitem o conteúdo e compartilhem com suas famílias e amigos. Isso promove uma maior continuidade e aprofundamento do aprendizado para além das aulas, incentivando os alunos a explorarem ativamente os temas abordados.

As atividades aqui relatadas proporcionam a ampliação das possibilidades pedagógicas não apenas do professor de Educação Física, mas também dos demais docentes. Espera-se que este produto educacional seja de grande valia aos professores que desejam diversificar sua prática pedagógica, buscando a potencialidade dos alunos e as conexões entre os saberes para além de uma área do conhecimento em específico. É possível, ainda, que este produto possa ser adaptado ou modificado em partes para que se torne possível a efetivação de uma proposta semelhante em outros níveis de ensino, atendendo a demandas pertinentes a cada faixa etária.

A inclusão de saberes de matriz cultural africana nos currículos de Educação Física escolar representou um desafio inicial, mas também uma fonte de gratificação ao longo do processo. As inseguranças e dúvidas que surgiram durante a elaboração do planejamento foram gradualmente dissipadas à medida que as crianças se envolviam com o conteúdo. O engajamento dos alunos com os saberes culturais africanos demonstrou a relevância e o impacto positivo dessa abordagem na prática pedagógica. À medida que os alunos interagem com as atividades propostas, sua curiosidade e interesse pela cultura africana se manifestavam, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizado mais dinâmico e significativo.

Essa experiência ressalta a importância de superar as barreiras e resistências iniciais na implementação de abordagens mais inclusivas e diversificadas no currículo escolar. Ao proporcionar aos alunos a oportunidade de explorar e valorizar diferentes expressões culturais, a Educação Física escolar se torna um espaço privilegiado para promover a conscientização e o respeito à diversidade cultural.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos durante a realização da Sequência Didática descrita no capítulo 4. Foram analisadas as atividades denominadas 'pré-teste' e 'pós-teste', que consistiam em um questionário e na pintura do tom de pele, e os resultados dessa análise estão detalhados abaixo de forma quantitativa, por meio de gráficos, para facilitar a compreensão dos resultados. Além dessas duas atividades, para a análise dos dados, foram selecionadas também as falas e percepções corporais dos alunos que apresentavam os pontos mais relevantes em relação à temática central da pesquisa, a fim de enriquecer uma análise qualitativa dos dados.

Todas as atividades realizadas durante a Sequência Didática estão documentadas no produto educacional "Uma Jornada pela África nas aulas de Educação Física", que é parte integrante e complementar desta pesquisa. As anotações feitas no diário de campo (que se encontra em anexo nesta dissertação) durante a aplicação do produto, juntamente com os registros fotográficos e audiovisuais, foram fundamentais para associar a teoria à prática, possibilitando as análises que serão descritas a seguir.

Ao todo, foram nove atividades realizadas e agrupadas por alunos em um ficheiro: Questionário pré-teste, questionário pós teste, "tom de pele" pré-teste, "tom de pele" pós teste, pintura de Adinkras, pinturas de bandeiras de países africanos que tem o português como idioma oficial, desenho do personagem Kiriku, desenho do cabelo que o aluno gostaria de ter e pintura de máscaras africanas. Destes, os quatro primeiros foram os escolhidos para a análise dos dados, por resultarem em respostas mais significativas para a hipótese do estudo.

Todos os alunos participantes da pesquisa realizaram as atividades de pré-teste e pós teste, visto que a professora pesquisadora reforçou a importância da presença em todas as aulas, mas principalmente, na 1ª aula e na aula de feedback, ao final da sequência didática.

Já em relação à participação dos alunos nas outras 5 atividades não analisadas, dos 28 alunos participantes da pesquisa, 15 realizaram todas, 2 alunos realizaram 80% das atividades, 9 alunos realizaram 60% das atividades, 1 aluno realizou 40 % das atividades e 1 aluno realizou apenas 20% das atividades. Um ótimo quantitativo, levando em conta que 26, dos 28 alunos participantes da pesquisa, realizaram mais da metade das atividades propostas na Sequência Didática. Os resultados obtidos pelos participantes da pesquisa nesse quesito foram notáveis, ocorrendo com frequência considerável.

O levantamento de dados acima abrange atividades realizadas ao longo das seis aulas da sequência didática, algumas provenientes da leitura de livros e outras dos conteúdos

abordados em sala de aula. No Produto Educacional, como esquema inicial, estas atividades foram distribuídas na segunda, terceira, quarta e sexta aula (a primeira aula incluiu as atividades diagnósticas e a quinta aula foi de origem exclusivamente prática na quadra). Entretanto, na prática, algumas dificuldades surgiram e acabaram por influenciar a distribuição das atividades, conforme relatado no diário de campo anexado neste trabalho.

### **5.1 Análise das atividades realizadas durante a Sequência Didática**

Nessa fase inicial da análise de dados serão expostas considerações referentes às cinco atividades conduzidas na Sequência Didática, acompanhadas por citações dos alunos e registros fotográficos das execuções correspondentes.

A atividade "Pintura de Adinkras" foi realizada por todos os alunos, exceto dois. Foi a atividade de maior sucesso entre os alunos, devido ao uso de tinta guache e ao controle concedido a eles, que puderam escolher quantos e quais símbolos Adinkras pintariam. Porém, com uma bem populosa, ficaria complicado ter que mostrar a todo momento o símbolo que cada aluno havia escolhido. Em comum acordo com a turma, decidimos escolher três símbolos que para eles, representavam significados legais para a vida. Foram eles: sabedoria, resistência e união. O uso de tinta guache e a liberdade dada aos alunos para escolherem os símbolos Adinkras que gostariam de pintar foram aspectos positivos que contribuíram para o sucesso da atividade. Essa autonomia concedida aos alunos pode ter aumentado o engajamento e a motivação, permitindo que expressassem sua criatividade de forma individualizada. Além de promover a apreciação estética e o desenvolvimento das habilidades artísticas dos alunos, a atividade de pintura de Adinkras também proporcionou uma oportunidade valiosa para aprender sobre a cultura africana e os significados simbólicos por trás desses elementos. Essa experiência enriquecedora certamente contribuiu para ampliar o conhecimento e a compreensão dos alunos sobre a diversidade cultural.

Durante a conversa sobre a simbologia Adinkras, foram expostas no quadro branco, algumas imagens de onde podemos encontrar estes símbolos, alguns alunos reconheceram alguns e expuseram falas importantes:

- “Tia, acho que já vi esse símbolo na rua em algum lugar.”
- “Eu já vi! Lá no portão da casa da minha avó tem um, mas não é esse aí não.”
- “Também já vi, tia! Acho que na grade de um portão numa casa lá na minha rua”
- “É mesmo! Então tem adinkra em vários lugares e a gente nem sabia né?”

- “Diálogo: “Você vai escolher qual?” – “Não sei. Tem um monte ali bem legal. Tipo, significa coisa boa pra vida. Tô pensando.”

Abaixo, alguns registros fotográficos desta atividade:

**Figura 5: Alunos pintando símbolos adinkras**



Fonte: A autora, 2023.

**Figura 6: Alunos pintando símbolos adinkras**



Fonte: A autora, 2023.

**Figura 7: Alunos pintando símbolos adinkras**



Fonte: A autora, 2023.

**Figura 8: Alunos pintando símbolos adinkras**



Fonte: A autora, 2023.

As falas dos alunos durante a conversa sobre a simbologia Adinkras podem refletir suas percepções, entendimentos e conexões pessoais com os símbolos e podem ter contribuído para uma discussão mais rica e significativa sobre cultura, identidade e simbolismo, permitindo que os alunos compartilhem suas perspectivas individuais e aprendam uns com os outros.

Quanto à atividade de desenho e pintura das bandeiras dos países que possuem o português como idioma oficial, foi realizada por 18 dos 28 alunos. Alguns alunos ficaram tão envolvidos que pediram para ver como eram as bandeiras de outros países e compararam as cores nelas. Também questionaram a presença de alguns símbolos nas bandeiras e junto com a professora - pesquisadora, pesquisaram seus significados. Além disso, demonstraram interesse em localizar estes países no mapa da África projetado no quadro branco.

Durante a conversa sobre a variedade de idiomas no continente africano e a exposição dos seis países que possuem o português como idioma oficial, alguns alunos expuseram falas interessantes:

- “Tia, você reparou que algumas bandeiras tem as mesmas cores?”
- Diálogo: “Por que tem uma arma nessa bandeira né?” – “Ué porque deve ter muita guerra lá.”
- “Tia, quase todas tem uma estrela, você viu?”
- “Muito legal ver essas bandeiras. Eu só conhecia a do Brasil.”

Abaixo, alguns registros fotográficos desta atividade:

**Figura 9: Alunos pintando as bandeiras**



Fonte: A autora, 2023.

**Figura 10: Alunos pintando as bandeiras**



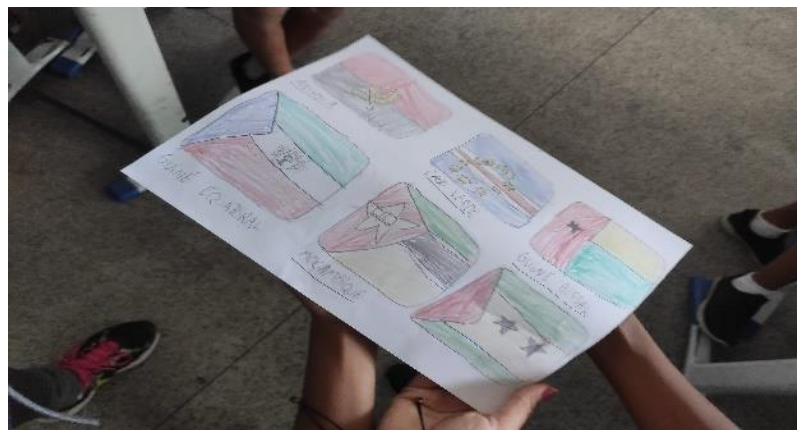
Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

**Figura 11: Alunos procurando os 6 países no mapa**



Fonte: A autora, 2023.

**Figura 12: Bandeiras pintadas por um aluno**



Fonte: A autora, 2023.

Essa atividade proporcionou uma oportunidade valiosa para os alunos explorarem aspectos culturais e geográficos, ao mesmo tempo em que desenvolveram habilidades artísticas e de pesquisa. O fato de os alunos terem manifestado interesse em localizar os países no mapa da África também é bastante positivo. Isso indica não apenas o interesse na atividade em si, mas também o desejo de contextualizar geograficamente, buscando entender melhor a relação entre os países lusófonos e o continente africano.

Durante a atividade de pintura de máscaras africanas, a presença foi quase completa, com apenas quatro alunos ausentes, tornando-a a atividade menos controversa. Na apresentação das máscaras foi explicado que elas são símbolos ritualísticos que tem relação com a espiritualidade e que são utilizadas em rituais, nascimentos, funerais, celebrações e casamentos e por isso, cada máscara tem um significado diferente. Embora tenha gerado menos debate em comparação com outras atividades, alguns alunos manifestaram interesse nas narrativas por trás das máscaras, questionando sobre a existência de outros tipos e os contextos nos quais eram empregadas. Nesse ponto, todos interromperam suas pinturas e, em conjunto com a professora-pesquisadora, realizaram pesquisas na internet sobre variedades adicionais de máscaras e suas conotações culturais. Um aluno sugeriu que fizéssemos máscaras pra colocar nos rostos e perguntou se tínhamos tempo para isso, mas infelizmente essa sugestão não pôde ser acatada devido ao pouco tempo de aula que ainda restava.

Durante a conversa sobre os significados das máscaras africanas e dos rituais envolvidos em seus usos, alguns alunos expuseram falas interessantes:

- “Tia, eu vi no filme do pantera negra, numa hora lá que tem uma luta, os caras usando umas máscaras bonitonas!
- “Eu também vi! A do pantera negra é preta, bonitona!”
- “Nossa tia, eu achava essas máscaras muito feias, mas agora que a gente viu o que ela significa pros povos lá, sei que ela não é tão feia assim”
- Diálogo: “Eu vou pintar a minha bem colorida e você?” – “Eu não. Vou pintar com cores mais escuras porque a minha máscara é de guerreiro.”
- “Tia, se essa máscara aí tem uma explicação legal na África, porque as pessoas tem medo dela?”
- “Caramba, eles usam essas máscaras em casamento?”
- “Tia a gente podia fazer uma máscara pra usar né? Será que dá tempo?”

Abaixo, alguns registros fotográficos desta atividade:

**Figura 13: Alunos pintando máscaras africanas**



Fonte: A autora, 2023.

**Figura 14: Alunos pintando máscaras africanas**



Fonte: A autora, 2023.

**Figura 15: Alunos pintando máscaras africanas**



Fonte: A autora, 2023.

**Figura 16: Alunos pintando máscaras africanas**



Fonte: A autora, 2023.

A iniciativa de pesquisar na internet sobre outros tipos de máscaras e seus significados mostra como os alunos estavam engajados na atividade e interessados em aprender mais sobre a cultura africana. Essa busca por informações adicionais amplia o aprendizado para além do ambiente da sala de aula e demonstra a relevância da atividade para o desenvolvimento do conhecimento e da conscientização cultural.

As atividades relacionadas à leitura de livros geraram debates significativos na sala de aula. Na atividade de desenho e pintura do personagem "Kiriku" após a leitura do livro "Kiriku e a Feiticeira", apenas quatro alunos faltaram no dia. Este exercício provocou um excelente debate, já que alguns alunos pintaram o "Kiriku" com a cor marrom e outros com a cor preta. Os próprios alunos discutiram por que seus colegas viam o personagem com cores diferentes. Durante a leitura do livro, os alunos expressaram curiosidade e questionamentos sobre aspectos culturais e sociais apresentados. Entre esses temas, surgiu o assunto da nudez no livro, levando a uma reflexão sobre diversidade cultural e respeito às diferenças. Alguns alunos compartilharam suas percepções, mencionando a ausência de pessoas nuas nas ruas e associando a prática apenas aos povos indígenas. Nesse momento, foi esclarecido que o costume de andar nu ou seminú não é universalmente aplicável a todos os indivíduos indígenas ou negros, mas sim a certas tribos e comunidades específicas. A discussão se estendeu para incluir aspectos como vestuário, tipos de cabelo, religiosidade, enfatizando a importância do respeito à diversidade. Além disso, os alunos foram incentivados a refletir sobre o protagonista do filme, Kiriku, e sua coragem diante dos desafios. As respostas dos alunos destacaram suas percepções sobre a bravura, inteligência e astúcia de Kiriku, evidenciando a identificação com o personagem. Também foi abordada a importância de buscar orientação dos mais velhos, à luz das ações de Kiriku ao procurar o sábio da montanha para aconselhamento. Os alunos reconheceram a relevância dessa prática e compartilharam suas próprias experiências pessoais.

Durante a leitura do livro e realização da atividade, alguns alunos expuseram falas interessantes:

- Diálogo: “Porque você pintou ele de marrom? Ele é preto!” - “Mas ele fica feio pintado todo de preto”;
- “Tia, tem um lápis preto mais fraco aí?”;
- “Ele não é marrom, mas também não é pretão”;
- “Tia, o Kiriku é negro né? Mas aí no livro ele parece marrom!”
- “Gente, não tem nada de errado em pintar ele de preto. É a cor dele ué!”
- “Todo mundo da aldeia dele é negro. Só que alguns são menos que ele”

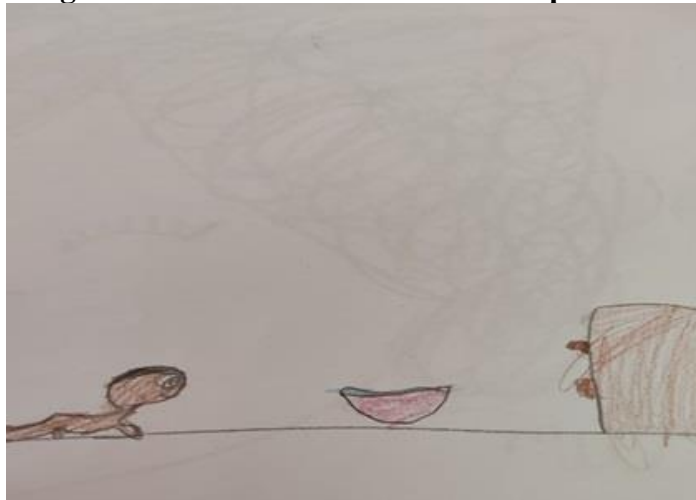
Abaixo, alguns registros fotográficos desta atividade:

**Figura 17: Desenho do “Kiriku” feito por aluno**



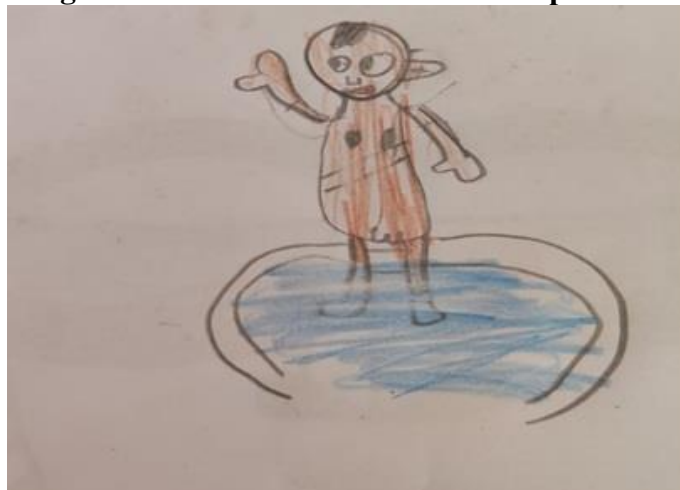
Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 18: Desenho do “Kiriku” feito por aluno**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 19: Desenho do “Kiriku” feito por aluno**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 20: Desenho do “Kiriku” feito por aluno**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O debate entre os alunos sobre as diferentes cores escolhidas para o "Kiriku" mostra um interesse genuíno em compreender as diferentes perspectivas e pontos de vista. Essa discussão pode ter proporcionado uma oportunidade valiosa para os alunos refletirem sobre questões de identidade, diversidade e representatividade, além de promover o respeito às diferenças e a valorização da diversidade.

A última atividade, que consistia em desenhar o cabelo que os alunos gostariam de ter, inspirada na leitura do livro "Amor de Cabelo", resultou em algumas declarações impactantes dos alunos quando questionados sobre seus desenhos. Alguns alunos expressaram desejos variados em relação ao cabelo, desde querer um cabelo liso até preferir um cabelo black power. Outros alunos compartilharam experiências pessoais e reflexões sobre a aceitação de seus próprios cabelos, destacando a importância do debate sobre a afirmação dos cabelos, a aceitação deles e a representatividade na mídia. Essas falas demonstram a relevância de abordar questões de identidade e autoaceitação na educação. Neste dia, apenas sete alunos não compareceram à aula.

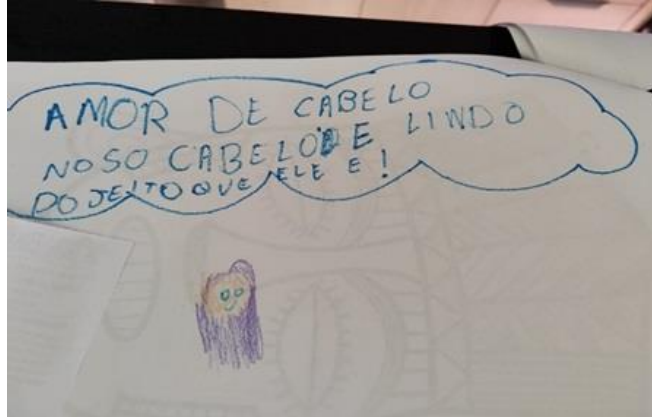
Durante a leitura do livro e realização da atividade, alguns alunos expuseram falas interessantes:

- “Eu queria ter um cabelo meio assim, tipo, liso, mas não muito”;
- “Eu queria ter um cabelo black power. Acho maneiro”;
- “Eu queria ter esse cabelo que eu tenho mesmo porque aprendi a gostar dele assim do jeito que ele é”;
- “Tia, eu já ouvi muita coisa feia por causa do meu cabelo, mas o que eu posso fazer? Ele não vai mudar”;

- “Tia, eu já fiz vários penteados diferentes, tipo trança, afro, alisado...mas gosto dele assim, enroladinho”.
- “O nosso cabelo pode ser do jeito que a gente quiser né, tia? Meus pais me falaram isso”

Abaixo, alguns registros fotográficos desta atividade:

**Figura 21: Desenho do cabelo feito por um aluno**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 22: Desenho do cabelo feito por um aluno**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 23: Desenho do cabelo feito por um aluno**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 24: Desenho do cabelo feito por um aluno**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A discussão sobre cabelos e tons de pele vai muito além da estética e alcança questões essenciais de identidade, representatividade e inclusão. Para Nilma Lino Gomes (2008), a identidade negra é construída com base na aceitação das características físicas, cujos elementos mais marcantes são o cabelo e a cor da pele. Isso enfatiza a importância das representações dos negros, especialmente crianças, se darem da forma mais realista possível. É importante que as representações dos negros, especialmente das crianças, sejam autênticas e variadas, mostrando a diversidade de experiências, aparências e trajetórias de vida dentro da comunidade negra. Isso contribui para que as crianças negras se sintam representadas e empoderadas, além de educar todas as crianças sobre a importância da diversidade e da igualdade.

Ao analisar as atividades descritas, especialmente as duas últimas, fica evidente a relevância de abordar temas de representatividade na escola, inclusive nas aulas de Educação Física. As falas dos alunos destacam a importância de discutir cabelos e tons de pele, não apenas na promoção da autoestima e da identidade individual, mas também na luta contra o racismo e na busca por uma representação mais autêntica e inclusiva na sociedade. A autoestima e a identidade são influenciadas pela percepção que um indivíduo possui de seu próprio cabelo e cor de pele, podendo afetar significativamente sua autoestima e identidade cultural. Ao abordar esses temas de maneira positiva e inclusiva, é possível promover o desenvolvimento do amor próprio e a valorização da identidade étnica e cultural de cada pessoa.

No contexto da representatividade, é frequente a imposição pela mídia e pela sociedade de padrões de beleza que não refletem a diversidade da população. Ao celebrarmos e discutirmos os diferentes tipos de cabelos e tons de pele, podemos promover uma representação mais autêntica e inclusiva, proporcionando às pessoas uma sensação de reconhecimento e representatividade. Por outro lado, no que tange ao combate ao racismo, tanto o cabelo quanto

a cor da pele têm sido alvos históricos de discriminação e preconceito. A abordagem franca e aberta dessas questões possibilita a educação das pessoas sobre a importância de respeitar e valorizar a diversidade racial e étnica, contribuindo, assim, para o combate ao racismo e à discriminação.

Segundo a autora Nilma Lino Gomes (2003), a escola é concebida como uma instituição na qual não apenas adquirimos e compartilhamos conhecimentos acadêmicos, mas também internalizamos valores, crenças, e padrões culturais, inclusive preconceitos relacionados a raça, gênero, classe e idade. Essa perspectiva ampliada do processo educacional escolar e sua interação com a cultura e a educação nos permite investigar e compreender de forma mais profunda os complexos mecanismos envolvidos na construção da identidade negra, bem como sua relação com a formação dos professores e professoras. Além disso, essa abordagem nos habilita a reconhecer a dimensão educativa presente em diversos espaços sociais, indo além do ambiente escolar tradicional. Para a autora, é importante não conceber a identidade negra como a única possibilidade de construção identitária para os indivíduos pertencentes a esse grupo étnico-racial. Dentro das diversas identidades sociais que negros e negras constroem, a identidade negra é apenas uma delas.

Ainda para Gomes (2003), construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para serem aceitos é preciso negar sua própria identidade, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Este processo envolve a desconstrução de estereótipos e preconceitos internalizados ao longo do tempo, além da busca por valorização e afirmação da própria identidade étnica e cultural.

Nessa perspectiva, quando consideramos a escola como um espaço específico de formação, inserido em um processo educativo mais amplo, ela pode ser vista como um dos ambientes que influenciam na construção da identidade negra. O modo como o negro e sua cultura são abordados na escola pode tanto valorizar identidades e diferenças quanto estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

Assim, o papel desempenhado pela interação entre cabelo e cor da pele na formação da identidade negra emergiu como o aspecto muito significativo na primeira parte da análise dos dados desta pesquisa. A importância do cabelo, em particular, na percepção que os indivíduos negros têm de si mesmos e na forma como são percebidos pelos outros, mesmo para aqueles que alcançam algum nível de ascensão social, é evidente em uma variedade de contextos sociais e relacionamentos, incluindo família, amizades, relações afetivo-sexuais, trabalho e escola. Para esses indivíduos, o cabelo representa uma forte marca identitária e, em certas circunstâncias, é associado a uma noção de inferioridade (Gomes, 2002).

Segundo Gomes (2003), o entendimento da simbologia associada ao corpo negro e aos significados atribuídos à manipulação de suas diferentes partes, incluindo o cabelo, pode ser fundamental para compreender a identidade negra em nossa sociedade. Este aspecto muitas vezes passa despercebido pelos educadores e educadoras, mas envolve uma história ancestral e uma memória profundas. Em torno da manipulação do corpo e do cabelo do negro existem significados e tensões construídas no contexto das relações raciais e do racismo brasileiro. A discussão sobre a valorização da estética do corpo negro e os processos de opressão enfrentados ao longo da história podem se tornar uma atividade pedagógica enriquecedora para ser desenvolvida em sala de aula, possibilitando debates e atividades sobre a história e a cultura afro-brasileira. Nesse contexto, um estudo sobre o negro, o cabelo crespo e as práticas corporais pode ser um caminho valioso.

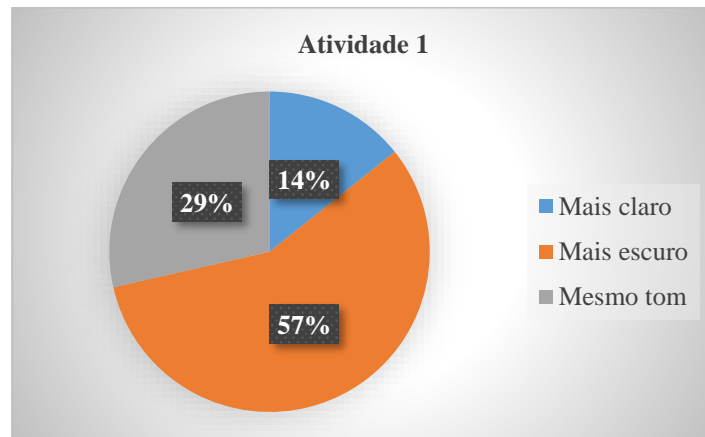
As cinco atividades aqui descritas permitiram uma avaliação positiva a respeito da inclusão de temas relacionados ao continente africano nas aulas de Educação Física. O contato com a simbologia Adinkras, com alguns idiomas do continente africano e com algumas tradições deste continente, gerou reflexões nos alunos participantes da pesquisa, sugerindo a formação de um pensamento crítico a respeito de temas sobre diversidade étnico racial.

## **5.2 Análise das atividades 1 e 2**

Nesta seção, iremos realizar a análise das duas atividades utilizadas como pré-teste e pós-teste, que forneceram os principais dados desta pesquisa. Ambas as atividades foram conduzidas na primeira aula da Sequência Didática e repetidas após a conclusão da mesma, para possíveis comparações futuras.

A atividade 1 consistiu em pintar um boneco com um lápis tom de pele de escolha do aluno, distribuídos em sala de aula. Já a atividade 2 consistiu em um questionário composto por quatro questões objetivas, nas quais os alunos deveriam escolher sua opção e marcar com um "x". O questionário foi apresentado e explicado à turma, que teve um tempo determinado para completar a tarefa. As questões selecionadas para a elaboração do questionário foram baseadas em pesquisas em periódicos sobre os temas mais relacionados a práticas racistas envolvendo crianças, os quais são: representatividade em brinquedos, questões sobre cabelos e penteados, e estereótipos de beleza feminina e masculina.

Abaixo, um gráfico que melhor explicita os dados obtidos nesta primeira atividade:

**Gráfico 1: Dados da atividade 1**

Fonte: A autora, 2023.

Esse gráfico mostra a comparação das escolhas dos alunos em relação ao lápis tom de pele utilizado na realização da atividade no início da Sequência Didática e após a realização da Sequência Didática. Cada fatia do gráfico representa uma categoria: "manteve o mesmo tom de lápis de cor" (cinza), "mudou a escolha para um tom de lápis de cor mais claro" (azul) e "mudou a escolha para um tom de lápis de cor mais escuro" (laranja).

Os dados aqui obtidos mostram que após a realização das seis aulas da Sequência didática, mais da metade dos alunos participantes da pesquisa mudaram sua percepção de tom de pele, alterando a escolha do lápis no momento da pintura do desenho para um tom mais escuro. Esse quantitativo representa 16 de um total de 28 alunos. Oito alunos mantiveram a escolha do tom de lápis nas duas realizações da atividade e quatro alunos mudaram sua percepção de tom de pele para um mais claro. A seguir, os dezesseis resultados positivos desta atividade, representados em imagens que contrastam a sua 1ª realização e a sua 2ª realização.

**Figura 25: Atividade 1, aluno J**

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 26: Atividade 1, aluno L**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 27: Atividade 1, aluna J**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 28: Atividade 1, aluna I**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 29: Atividade 1, aluno G**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 30: Atividade 1, aluno E**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 31: Atividade 1, aluno K**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 32: Atividade 1, aluna I**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 33: Atividade 1, aluno G**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 34: Atividade 1, aluna N**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 35: Atividade 1, aluno M**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 36: Atividade 1, aluna M**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 37: Atividade 1, aluna P**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 38: Atividade 1, aluno M**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 39: Atividade 1, aluna Y**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 40: Atividade 1, aluno P**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A análise detalhada das imagens revela nuances importantes no comportamento dos alunos durante a atividade. Embora algumas mudanças possam parecer sutis à primeira vista, uma observação mais atenta revela que alguns alunos aplicaram mais pressão ao usar o lápis de

cor, resultando em uma coloração mais intensa na folha de papel. Além disso, foi observado que alguns alunos, por vergonha, optaram por não pintar o rosto do boneco na primeira realização da atividade. No entanto, esse comportamento não foi observado na segunda realização. Outro aspecto relevante diz respeito à escolha do lápis de cor. Em determinados momentos, alguns alunos expressaram frustração ao perceber que o lápis que eles consideravam ser o seu tom de pele já estava em uso por outro colega. Quando questionados sobre suas opções, os alunos afirmaram que não pintariam com outra cor, pois isso seria uma falsa representação de sua própria cor de pele. Como solução, eles optaram por desenhar e colorir o cabelo, roupas e calçados do boneco até que o lápis desejado estivesse disponível para compartilhamento com os demais colegas.

Essas observações destacam a importância de considerar não apenas as escolhas estéticas dos alunos, mas também as motivações por trás de seus comportamentos durante a atividade. Essas nuances fornecem informações valiosas sobre a percepção dos alunos em relação à representação de sua própria identidade e ao compartilhamento de recursos na sala de aula.

O fato de alguns alunos terem optado por manter o mesmo tom de lápis de cor nas duas realizações da atividade não deve ser interpretado apenas como algo negativo. Na verdade, essa consistência pode indicar uma forte identificação dos alunos com aquele tom específico de pele, refletindo uma autoconfiança e uma clara afirmação de sua identidade étnica. Essa consistência nas escolhas pode ser vista como um sinal positivo de autoaceitação e orgulho étnico por parte desses alunos. Eles podem ter uma percepção sólida e positiva de sua própria identidade, o que os leva a manter essa consistência ao retratar-se em suas representações visuais. Portanto, é importante não apenas reconhecer, mas também valorizar essa consistência como um reflexo da autoconfiança e autoaceitação dos alunos em relação à sua identidade étnica e racial.

Já em relação aos poucos alunos que modificaram a escolha do lápis para um com um tom mais claro, é importante reconhecer que essas escolhas podem ser influenciadas por uma variedade de fatores complexos e que cada situação pode ser única. Uma abordagem sensível e aberta ao discutir essas questões pode ajudar a compreender melhor as motivações por trás das escolhas dos alunos e promover uma cultura de aceitação e respeito pela diversidade.

Analisando as imagens, vale ressaltar que o estudo sobre o corpo e o cabelo como símbolos da identidade negra, presentes nos processos educativos tanto escolares quanto não escolares, pode nos oferecer perspectivas além da simples denúncia da reprodução de preconceitos e estereótipos. Enxergar a manipulação do cabelo de indivíduos negros como uma continuidade de elementos culturais africanos ressignificados no contexto brasileiro pode nos

conectar com a história, memória e herança cultural africanas presentes na formação da identidade afro-brasileira.

Já o debate sobre tom de pele na escola pode ajudar a sensibilizar os alunos sobre a existência de preconceitos e estereótipos associados a diferentes tons de pele, promovendo uma maior conscientização sobre o racismo e a discriminação racial e incentivando os alunos a serem aliados na luta pela igualdade e justiça social. Ao discutir abertamente e positivamente sobre a diversidade de tons de pele, os alunos são incentivados a aceitar e valorizar sua própria aparência física, contribuindo para uma autoestima saudável e uma imagem corporal positiva.

Sobre a construção de uma identidade negra positiva, Munanga (2004) afirma que a construção da identidade é um processo complexo e multifacetado que ocorre tanto individualmente quanto coletivamente. As referências culturais desempenham um papel fundamental nesse processo, fornecendo pontos de ancoragem e influenciando como nos vemos e nos relacionamos com o mundo ao nosso redor. Para o autor, no entanto, é importante reconhecer que a diversidade e a diferença são elementos essenciais dessa construção, e não devem ser subjugadas por valores hierarquizados. Historicamente, as questões estéticas têm sido utilizadas como uma ferramenta de opressão e marginalização, especialmente no contexto da identidade racial. A imposição de padrões estéticos eurocêntricos tem sido usada para inferiorizar e desvalorizar determinadas características físicas associadas a grupos raciais específicos. Isso não apenas perpetua o racismo e a discriminação, mas também impacta negativamente a construção da identidade desses grupos, levando a problemas de autoestima, aceitação e inclusão social.

Ainda para Munanga (2004), uma das formas de afirmação identitária se dá pelos modelos simbólicos adquiridos e valorizados que socialmente são refletidos no consumo e nas reproduções em grande parte dos discursos presentes nos espaços de interação.

O que significa o total de 136 cores levantadas nessa pesquisa? Emprestando os argumentos do próprio autor citado, esse total de cores demonstra como o brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade, procurando, mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, isto é, branco (Munanga, 2004, p.133).

Essa atribuição de valor com base na tonalidade da pele é uma manifestação clara dos preconceitos arraigados na sociedade. A ideia de que tons de pele mais claros são mais desejáveis e associados a padrões de beleza e sucesso é profundamente enraizada em concepções eurocêntricas e racistas. Essa mentalidade perpetua uma hierarquia racial que privilegia aqueles com tons de pele mais claros, enquanto marginaliza e discrimina aqueles com tons mais escuros. Ao reconhecer e confrontar esses preconceitos internalizados e sistêmicos,

podemos começar a dismantelar essa hierarquia de privilégios e promover uma sociedade mais justa e equitativa. Isso envolve desafiar ativamente os padrões de beleza eurocêntricos, valorizar e celebrar a diversidade de tons de pele e reconhecer o valor intrínseco de cada indivíduo, independentemente da cor da sua pele.

Importante ressaltar que uma dificuldade na análise da atividade 1 se refere ao colorismo. Ele refere-se à discriminação ou preferência por tons de pele mais claros em relação aos mais escuros dentro de uma mesma comunidade racial ou étnica. A diversidade de lápis tons de pele e a pressão que o aluno exercia do lápis sobre o papel, poderia levar à mais de uma interpretação em relação à escolha do lápis nas duas realizações da atividade. Nesse contexto, é possível que alguns alunos tenham escolhido tons de lápis de cor mais claros devido a influências do colorismo internalizadas na sociedade.

O colorismo é uma forma de discriminação baseada na tonalidade da pele, que pode ter efeitos significativos na vida das pessoas, especialmente daquelas com pele mais escura. Ao contrário do racismo, que se baseia na identificação da raça para exercer a discriminação, o colorismo enfatiza apenas a cor da pele, independentemente da origem étnica ou racial da pessoa. Essa forma de discriminação pode afetar profundamente a vida das pessoas, limitando suas oportunidades e acesso a recursos com base na tonalidade da pele. O colorismo pode influenciar questões como oportunidades de emprego, acesso à educação, tratamento na área de saúde, interações sociais e até mesmo relacionamentos interpessoais.

Dito isto, fazendo ponte com estas palavras iniciais sobre o colorismo, Devulsky (2021) conceitua que:

O colorismo é uma ideologia, assim como o racismo. Enquanto processo social complexo ligado à formação de uma hierarquia racial baseada primordialmente na ideia de superioridade branca, sua razão de fundo atende aos processos econômicos que se desenvolvem ao longo da história. De um polo a outro, seja ao preterir os traços fenotípicos e a cultura associada à africanidade, ou privilegiar a ordem imagética da europeidade, sua construção está ligada ao colonialismo e, indelevelmente, ao capitalismo (Devulsky, 2021, p.18).

Nesse contexto, observamos que as práticas internalizadas do colorismo constituem uma herança diretamente ligada ao legado colonial e pós-colonial, continuando a influenciar os padrões sociais. Dentro de uma mesma família negra, pode haver indivíduos que não se reconhecem como pertencentes ao mesmo grupo racial. Isso significa que os negros de pele mais clara e com características fenotípicas europeias tendem a ter mais oportunidades no mercado de trabalho e na mídia do que os membros de sua família que exibem traços fenotípicos africanos mais pronunciados.

Ainda para Devulsky (2021), a existência de uma diversidade de tons de pele entre os negros não reduz a persistência do racismo estrutural. Ao contrário, o racismo continua a se manifestar independentemente do tom de pele, pois está enraizado em sistemas e estruturas sociais que perpetuam a discriminação com base na raça. Segundo a autora:

Que muito embora a dotação dessas características tenha graus e naturezas distintas, mulheres de pele clara, assim como homens negros de pele clara, jamais, em nenhum momento, poderão gozar daquilo que se compreende como privilégio branco enquanto a sociedade estiver economicamente organizada para explorar estas distinções (Devulsky, 2021, p.37).

Dialogando com Devulsky (2021), Quijano (2005), em seu estudo sobre uma faceta da colonialidade, a que denomina colonialidade do poder, afirma que:

Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na idéia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa idéia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. [...] Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenóticos dos colonizados e assumiram como características emblemática da categoria racial. [...] Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade (Quijano, 2005, p.117-118).

Fanon (2008) é um outro autor que apresenta discursos sobre o corpo negro e os estigmas que a ele foram dados e destaca a persistência do racismo independentemente do tom de pele do indivíduo negro. Ela ressalta que na sociedade, os negros são frequentemente discriminados e alvos de preconceito, independentemente de sua tonalidade de pele. O autor sugere que, mesmo que um negro tenha uma pele mais clara, ele ainda é tratado de maneira discriminatória, e muitas vezes é preferível ser visto como menos negro para evitar essa discriminação.

Já Munanga (2004) afirma que parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Em uma nação permeada pelo conceito de branqueamento, a categorização precisa de indivíduos como negros ou não é uma tarefa complexa. Indivíduos de ascendência negra podem internalizar o ideal de branqueamento e negar sua identidade negra. Assim, a construção da identidade negra é frequentemente um processo doloroso. Do ponto de vista político, os ativistas dos movimentos negros organizados tendem a classificar como negro qualquer pessoa que seja percebida como tal externamente. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. O autor afirma que essa classificação política se assemelha à definição adotada nos Estados Unidos. Nos EUA, não há distinção entre pardos, mulatos ou mestiços; qualquer descendente de africanos pode identificar-se simplesmente como

negro. Conseqüentemente, mesmo que um indivíduo apresente características fenotípicas brancas, ele ou ela pode optar por se autodeclarar como negro.

Esses discursos são profundamente prejudiciais e refletem a internalização de estereótipos raciais enraizados na sociedade. Eles não apenas perpetuam o racismo estrutural, mas também têm um impacto significativo na autoestima e no desenvolvimento das identidades das crianças negras. Afinal, como uma criança negra vai querer assumir seus traços africanos se eles são atribuídos a rebeldia ou a sujeira e suas representações sociais são subalternas e desqualificadas social e moralmente? Trabalhar a cultura negra que há muito tempo foi e tem sido negada, marginalizada e inferiorizada é umas das formas de construir uma consciência coletiva mobilizadora para a ressignificação identitária e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural.

A abordagem de temas relacionados à cultura africana e afro-brasileira em sala de aula pode encontrar resistência devido à presença de estereótipos racistas e segregacionistas enraizados na sociedade. Esses estereótipos podem dificultar a compreensão e aceitação da diversidade cultural e étnica, levando à perpetuação de preconceitos. Muitos alunos, especialmente aqueles com tonalidade de pele negra ou mestiça, podem não estar familiarizados com a história de seus antepassados, o que contribui para a falta de conhecimento e compreensão sobre suas próprias identidades. Essas questões destacam a importância de abordar esses temas de forma sensível e educativa, promovendo a conscientização e o respeito pela diversidade cultural e étnica na sala de aula.

Ressignificar as práticas pedagógicas são de fundamental importância para fortalecer os elos simbólicos com a África e promover um maior sentimento de pertencimento racial entre as crianças. Acreditamos que os resultados obtidos da atividade 1 corroboram com essa afirmação, podendo ser considerado excelente. Observamos que mais da metade dos alunos mudaram seu tom de pele para um mais escuro, sendo que alguns, pintaram partes do corpo que antes não haviam sido pintadas. Isso pode indicar que os alunos se sentiram confortáveis e orgulhosos de sua identidade racial e desejaram expressar isso através da representação de sua cor de pele de forma mais próxima de sua própria aparência, reconhecendo que existem diferentes tons de pele dentro da comunidade negra e que todos são igualmente válidos e dignos de respeito. Em um contexto onde a ideologia do branqueamento ainda influencia as percepções de beleza e valor social, escolher tons de pele mais escuros pode ser uma forma de resistência e afirmação contra a pressão para se conformar aos padrões de beleza branca.

Ao analisar as escolhas dos alunos na atividade, é importante considerar não apenas a cor escolhida, mas também o contexto em que essa escolha foi feita. Fatores como a

disponibilidade de diferentes tons de lápis de cor, a influência de colegas e até mesmo a percepção individual de cada aluno sobre a própria cor da pele podem influenciar as escolhas feitas. Portanto, ao interpretar os resultados da atividade, é essencial levar em conta a complexidade do colorismo e suas possíveis manifestações no comportamento das crianças. Isso pode exigir uma análise mais cuidadosa e sensível, levando em consideração não apenas as respostas dadas, mas também o contexto social e cultural em que ocorreram.

Em resumo, a escolha dos alunos de pintarem suas peles com uma cor mais escura pode ser vista como um ato de autoexpressão, reconhecimento da diversidade racial, resistência e solidariedade, entre outros significados, dependendo do contexto específico e das motivações individuais de cada aluno.

A atividade 2, o questionário com quatro questões, foi realizada na primeira aula da Sequência Didática e refeita ao final da sequência. A professora – pesquisadora leu as questões, explicando como os alunos deveriam marcar suas respostas e durante um tempo pré-determinado, a turma ficou em silêncio respondendo às questões. Em dado momento, um aluno comentou “Tia, eu nunca vi essa boneca negra aqui da foto”. Imediatamente uma aluna respondeu “Eu já! Minha mãe até comprou uma boneca negra pra mim, só que ela é grande e tem cabelos grande e enrolados.” Aqui surgiu uma breve conversa sobre bonecas negras e o todos rapidamente entregaram seus questionários, falando sobre bonecos e bonecas.

Vale ressaltar que a escolha das questões teve o objetivo de ser apropriada para crianças, podendo ajudar a obter insights sobre suas percepções, experiências e atitudes em relação à identidade étnico-racial.

A seguir, iremos expor as quatro questões do questionário, para melhor entendimento da posterior análise de dados.

#### **Figura 41: Questão 1 do questionário**

1) Qual boneca é a mais bonita?



Fonte: A autora, 2023.

**Figura 42: Questão 2 do questionário**



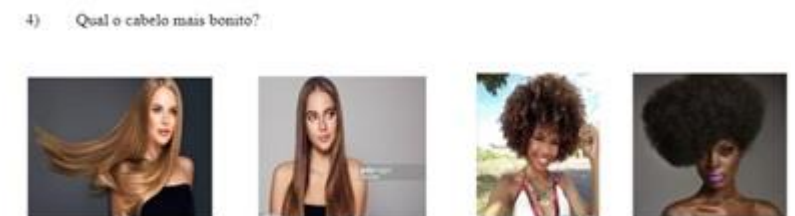
Fonte: A autora, 2023.

**Figura 43: Questão 3 do questionário**



Fonte: A autora, 2023.

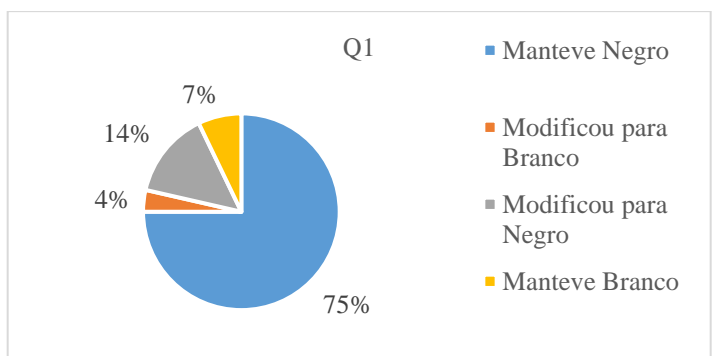
**Figura 44: Questão 4 do questionário**



Fonte: A autora, 2023.

Após explicitarmos as questões do questionário, apresentaremos a seguir, gráficos com os resultados comparativos de cada questão do questionário, pré e pós Sequência Didática.

**Gráfico 2: Dados da questão 1 do questionário**



Fonte: A autora, 2023.

O gráfico acima não contempla as categorias “Manteve branco, com outra opção” e “Manteve negro, com outra opção” porque ambas resultaram em 0 % como resultado. Podemos observar que na questão 1, que contemplava a escolha entre uma boneca branca e uma boneca negra, houve uma prevalência pela escolha da boneca negra, onde 25 dos 28 alunos optaram por essa opção (o equivalente a 89% do total).

Esse resultado é um reflexo positivo de uma maior representatividade e conscientização sobre diversidade étnica e racial entre as crianças. Essa escolha pode indicar uma mudança na percepção das crianças em relação à valorização da própria identidade e à diversidade, sugerindo uma tendência de maior aceitação e apreciação das características étnicas e raciais próprias e dos outros. Isso ressalta a importância de fornecer representações diversas e inclusivas em materiais educacionais e brinquedos, para promover uma autoimagem positiva e uma compreensão mais ampla da diversidade humana desde cedo.

A representação de bonecas negras e outros brinquedos que refletem a diversidade étnica e racial é crucial para crianças negras verem a si mesmas de forma positiva e se identificarem com diferentes papéis e possibilidades na sociedade. Isso não apenas promove uma autoestima saudável, mas também ajuda a ampliar as visões de mundo e perspectivas das crianças, mostrando que elas podem ser protagonistas em diversas áreas da vida.

A construção e reconstrução da identidade negra envolvem um processo complexo e multifacetado, que vai muito além da simples aceitação de características físicas. Envolve, antes de tudo, um processo de conscientização sobre a história, cultura e contribuições dos povos negros, bem como uma valorização positiva da negritude. Sobre essa identidade, Gomes (2003) afirma que se reconhecer nela “supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpretação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo de referência” (Gomes, 2003).

Ao ter acesso a bonecas e brinquedos que se parecem com eles, as crianças negras podem se sentir validadas, empoderadas e capacitadas a explorar seus interesses, aspirações e potenciais sem se sentir limitadas por estereótipos ou preconceitos. Além disso, esses brinquedos oferecem oportunidades para aprender sobre a história e a cultura de seu próprio povo, fortalecendo sua identidade e conexão com suas raízes.

Munanga (1999) afirma que o problema não está em representarmos a imagem negra nesta ou naquela expressão. A diferença para uma criança não negra está no número de opções em que ela se vê para elaborar sua identidade. Em todo o leque dessa oferta, podemos encontrá-las nas mais diferentes formas, papéis e jeitos, o que compensa uma ou outra desqualificação. O mesmo não acontece para a criança negra, que encontra imagens pouco dignas para se

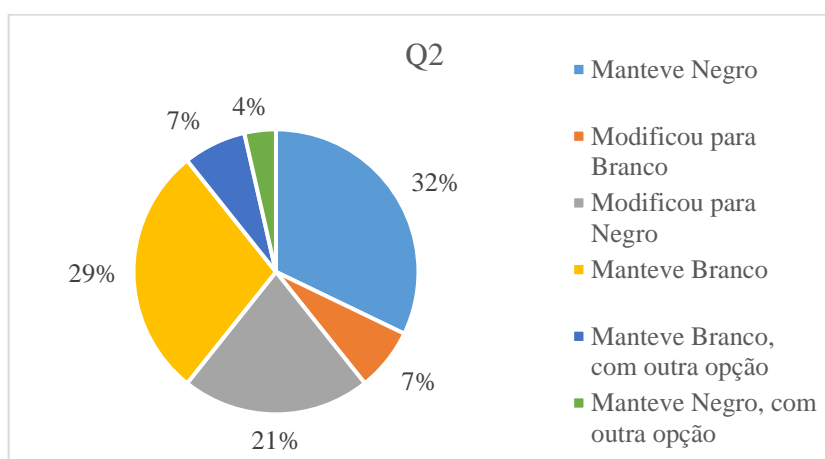
reconhecer, o que não está na profissão, mas na altivez, simpatia, inteligência, enfim, integridade como pessoa.

A falta de representatividade digna e variada pode ter um impacto significativo na autoestima, no desenvolvimento da identidade e no senso de pertencimento das crianças negras. Quando elas não veem pessoas como elas sendo retratadas de maneira positiva e respeitosa na mídia, na literatura, na cultura popular e em outras áreas da sociedade, isso pode reforçar estereótipos negativos e limitar suas aspirações e possibilidades de identificação.

Para Fanon (2008) a máscara branca tem um significado de aprisionamento dos negros imbuídos na branquura, em que torna um referencial hegemônico a ser seguido e precisa de liberdade para ser reconhecido. Ela representa não apenas uma estética dominante, mas também um conjunto de valores, ideais e expectativas que são impostos como padrão e universalmente aceitos. O autor destaca: “todo povo colonizado-isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (Fanon, 2008).

Mediante o exposto acima, é no ato de descolonizar é que as mulheres negras têm se movimentado pela visibilidade das crianças negras através da confecção de bonecas negras de panos nas redes sociais e da maior oferta de bonecas negras em lojas de brinquedos, assim como bonecos de super-heróis.

**Gráfico 3: Dados da questão 2 do questionário**



Fonte: A autora, 2023.

No gráfico acima podemos observar que na questão 2, que contemplava a escolha entre quatro modelos homens, 16 dos 28 alunos optaram pelos modelos negros (o equivalente a 57% do total). Outros 12 alunos (o equivalente a 43% do total) optaram por modelos brancos.

O fato de mais da metade dos alunos terem escolhido modelos negros pode indicar uma maior identificação e valorização das representações afrodescendentes, o que é crucial para promover uma maior inclusão e representatividade na sociedade. Isso também pode refletir uma conscientização sobre a importância da diversidade étnico-racial e do combate ao racismo. No entanto, é importante analisar esses resultados em conjunto com outras variáveis, como contexto socioeconômico, cultural e educacional dos alunos, para compreender melhor os fatores que influenciam suas escolhas e percepções em relação à representatividade étnico-racial.

Vale ressaltar que o quantitativo de alunos que optaram pelos modelos brancos não foi pequeno, o que nos leva a crer que esse resultado sugere a necessidade de uma análise mais aprofundada para entender os motivos por trás dessas escolhas. Pode ser interessante investigar se há algum viés cultural ou social subjacente que influencia essas preferências, além de considerar como essas escolhas podem ser influenciadas pela exposição prévia dos alunos a determinados padrões de beleza ou representações na mídia.

Cada vez mais vemos a representação de símbolos negros e pessoas negras em campanhas de marcas de luxo e isso pode ter significados diversos, mas nem sempre reflete um compromisso genuíno com a diversidade e inclusão. Muitas vezes, essas práticas são adotadas como estratégias de marketing para promover uma imagem de modernidade, progressismo e inclusão, visando atrair consumidores e melhorar a imagem da marca.

A maior presença de modelos homens negros nas passarelas e em campanhas publicitárias pode ter um impacto positivo na representatividade e autoestima das crianças negras. Ao verem pessoas com as quais se identificam sendo representadas de forma positiva e admirável na mídia e na moda, as crianças negras podem sentir-se mais valorizadas, empoderadas e capazes de alcançar seus próprios objetivos.

Kabengele Munanga (2004) destaca que os modelos simbólicos adquiridos e valorizados socialmente desempenham um papel significativo na formação da identidade individual e coletiva. Esses modelos podem ser encontrados em diversas esferas da vida social, como na mídia, na cultura popular, na educação, na política e em outras formas de interação social. Ao se identificar com esses modelos simbólicos positivos, as pessoas encontram formas de fortalecer sua autoestima, sua conexão com sua herança cultural e étnica, e sua resistência às narrativas negativas e estereotipadas que permeiam a sociedade.

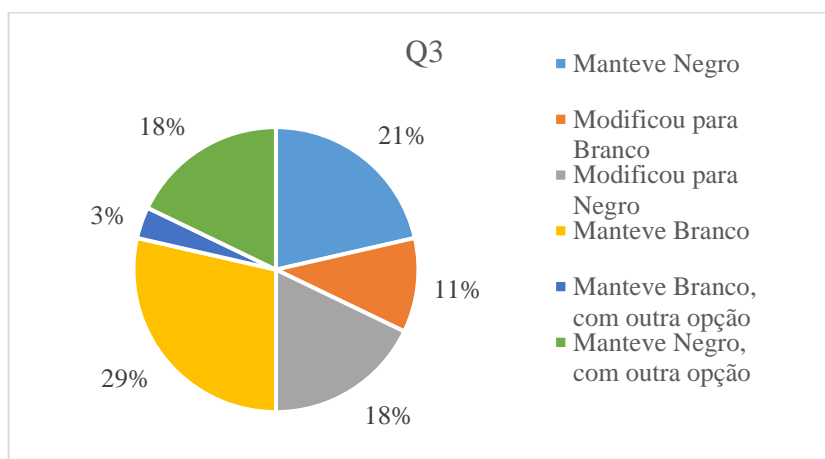
Já para Nilma Lino Gomes (2003), a identidade negra não é apenas definida pela oposição ao branco, mas também é moldada pela negociação constante, pelo conflito e pelo diálogo com as normas sociais, culturais e históricas estabelecidas pela sociedade dominante.

A negociação da identidade negra envolve um processo dinâmico de navegação entre diferentes identidades, influências e experiências. Isso pode incluir a adoção e adaptação de elementos culturais tanto da cultura dominante quanto da cultura afrodescendente, bem como a resistência e a contestação das normas e estereótipos raciais impostos pela sociedade.

Historicamente, a mídia frequentemente retratou pessoas negras de maneira estereotipada ou marginalizada, o que contribuiu para a perpetuação de preconceitos e discriminação racial. A inclusão de modelos de homens negros em diferentes formas de mídia, como televisão, cinema, publicidade e redes sociais, é crucial para oferecer uma imagem mais diversificada e autêntica da comunidade negra. Além disso, a presença de modelos de homens negros na mídia pode inspirar e empoderar jovens negros ao fornecer exemplos positivos de sucesso e realização. Isso pode ajudar a construir autoestima e confiança entre os jovens negros, mostrando-lhes que eles têm o potencial de alcançar seus objetivos, independentemente das barreiras raciais que possam enfrentar.

Portanto, a presença de modelos homens negros nas passarelas e na mídia não apenas reflete uma mudança positiva na indústria da moda, mas também desempenha um papel importante na promoção da diversidade, inclusão e representatividade, contribuindo para um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todas as crianças, independentemente de sua cor de pele.

**Gráfico 4: Dados da questão 3 do questionário**



Fonte: A autora, 2023.

No gráfico acima podemos observar que na questão 3, que contemplava a escolha entre quatro mulheres com diferentes penteados de tranças no cabelo, 16 dos 28 alunos optaram pelas tranças em modelos negras (o equivalente a 57% do total). Outros 12 alunos (o equivalente a 43% do total) optaram pelas tranças em modelos brancas.

O fato de mais da metade dos alunos terem escolhido modelos com tranças em mulheres negras pode realmente indicar uma maior identificação e valorização das representações afrodescendentes. No entanto, para uma compreensão mais completa desses resultados, é essencial analisá-los em conjunto com outras variáveis, como o contexto socioeconômico, cultural e educacional dos alunos. Esses fatores podem influenciar significativamente suas escolhas e percepções em relação à representatividade étnico-racial.

O fato de que uma parcela significativa de alunos tenha optado por modelos brancos indica a importância de uma análise mais detalhada para compreender as razões por trás dessas escolhas. É importante considerar como essas escolhas podem ser influenciadas pela exposição prévia dos alunos a determinados padrões de beleza ou representações na mídia. A mídia desempenha um papel significativo na formação das percepções e preferências dos indivíduos, e a exposição a padrões predominantes de beleza e representações na mídia pode moldar as escolhas dos alunos.

A indústria de penteados em mulheres tem experimentado um aumento significativo de adeptos nos últimos tempos. As redes sociais desempenham um papel crucial na divulgação e popularização de diferentes tipos de penteados, proporcionando inspiração e orientação para indivíduos interessados em experimentar novos estilos. Além disso, a presença de atrizes e personalidades públicas que adotam looks e cabelos trançados também exerce uma forte influência no dia a dia das crianças. Além disso, a popularização de penteados trançados também tem implicações econômicas e sociais, uma vez que cria oportunidades de negócios para profissionais da área de beleza e fortalece a comunidade em torno da cultura do cabelo trançado.

Segundo Gomes (2003), o corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas. O cabelo é um dos elementos mais visíveis e proeminentes do corpo humano. Em todas as culturas e grupos étnicos, ele é tratado e manipulado de diferentes maneiras, refletindo as distintas simbologias e significados atribuídos a ele. Esse caráter universal e, ao mesmo tempo, particular do cabelo atesta sua importância como um símbolo identitário.

O cabelo desempenha um papel significativo na expressão da identidade pessoal e cultural. Suas características e estilos muitas vezes refletem as tradições, valores e crenças de uma comunidade específica. Além disso, o cabelo pode ser utilizado como uma forma de expressão individual, permitindo que as pessoas comuniquem sua personalidade, estilo e pertencimento a determinados grupos sociais ou culturais.

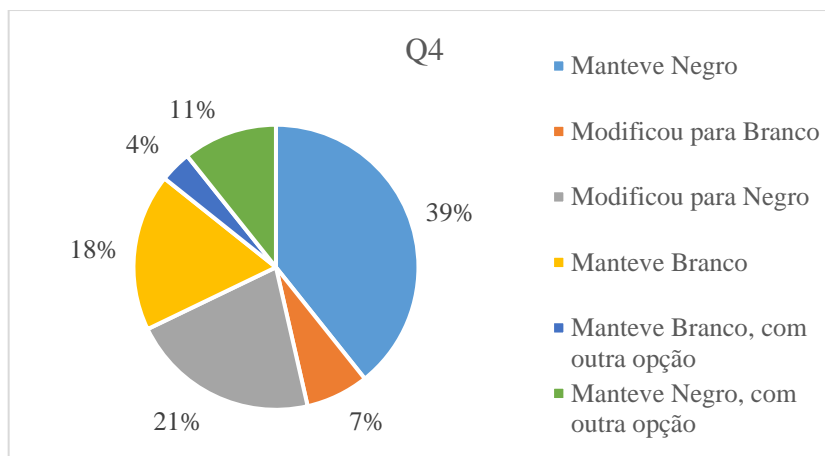
Gomes (2003) ainda afirma que o cabelo possui uma simbologia que se difere de cultura para cultura, e deste modo compreende-se a importância deste como símbolo identitário, e para além de símbolos identitários, Barreiros e Vieira (2011) veem o cabelo e o ato de trançar não somente como marca da identidade, mas estes “[...] representam um dos laços que unem o Brasil e a África” (Barreiro; Vieira, 2011, p.122).

Por fim, Gomes (2003) pontua que

o uso das tranças pelos negros, além de carregar toda uma simbologia originada de uma matriz africana ressignificada no Brasil, é, também, um dos primeiros penteados usados pela criança negra e privilegiados pela família. Fazer as tranças, na infância, constitui um verdadeiro ritual para essa família. Elaborar tranças variadas no cabelo das filhas é uma tarefa aprendida e desenvolvida pelas mulheres negras. (Gomes, 2003, p.117).

A trança é um elemento de identidade a ser trabalhado na escola, pois falar da estética negra é também entender o racismo e preconceito no nosso cotidiano. Assim, podemos levar para a sala de aula um rico conhecimento sobre as tranças, colocando a criança negra em destaque, deixar sua autoestima elevada, assumindo seus cabelos afro com tranças ou não, mas valorizando as características de sua identidade.

**Gráfico 5: Dados da questão 4 do questionário**



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

No gráfico acima podemos observar que na questão 4, que contemplava a escolha entre quatro mulheres com diferentes tipos de cabelo, 20 dos 28 alunos optaram pelas modelos de cabelo crespo, em modelos negras (o equivalente a 71% do total). Outros 8 alunos (o equivalente a 29% do total) optaram pelas modelos brancas de cabelos lisos.

Com base nesses dados, é possível observar uma tendência clara entre os alunos em relação à preferência por modelos de cabelo crespo em mulheres negras. Esse resultado indica uma valorização significativa da representatividade étnico-racial e dos diferentes tipos de

cabelo. A preferência pela modelo de cabelo crespo em mulheres negras pode refletir uma maior identificação e valorização da diversidade étnica e da beleza natural do cabelo crespo. Além disso, pode indicar uma conscientização crescente sobre a importância da representatividade na mídia e o impacto positivo que ela tem na autoestima e no empoderamento de indivíduos de grupos minoritários.

Por outro lado, a escolha por modelos brancos de cabelos lisos por uma parcela menor dos alunos pode sugerir a persistência de padrões de beleza eurocêntricos e uma menor valorização da diversidade étnico-racial e dos diferentes tipos de cabelo. Isso destaca a importância contínua de promover a representatividade e a aceitação da diversidade em todos os aspectos da sociedade, incluindo a mídia e a percepção da beleza.

Nilma Lino Gomes (2003), em seu texto “Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo” debate sobre a identidade negra e sua relação com o cabelo crespo no âmbito escolar. Para a autora, a escola pode ser considerada como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. Quando a cultura negra é valorizada e celebrada na escola, isso pode promover um senso de orgulho e pertencimento entre os alunos negros, bem como aumentar a compreensão e a apreciação da diversidade cultural entre todos os alunos. Por outro lado, quando a cultura negra é estigmatizada, discriminada ou negada na escola, isso pode ter efeitos prejudiciais. Pode levar à internalização de estereótipos negativos, à marginalização dos alunos negros e à perpetuação do racismo e da exclusão social.

Para a autora, compreender a simbologia do corpo negro e os significados associados à manipulação de suas diferentes partes, incluindo o cabelo, é fundamental para uma compreensão mais profunda da identidade negra em nossa sociedade. Essa consciência pode lançar luz sobre as experiências únicas e muitas vezes marginalizadas dos indivíduos negros e destacar a importância de abordar questões raciais de maneira holística e sensível.

O cabelo, em particular, desempenha um papel significativo na identidade e na expressão cultural das pessoas negras. A história das práticas de cabelo negro, incluindo estilos tradicionais como tranças, afros e penteados naturais, está intrinsecamente ligada à resistência, à autoexpressão e à afirmação da identidade negra em face da opressão e discriminação racial.

Gomes (2003) afirma que o cabelo crespo desempenha um papel fundamental nas escolas, não apenas como um aspecto estético, mas também como um símbolo de identidade, cultura e resistência. O cabelo crespo é um traço distintivo de muitas pessoas negras e afrodescendentes. Ao valorizar e celebrar o cabelo crespo nas escolas, estamos promovendo a

representatividade e a inclusão de alunos negros, reconhecendo e respeitando sua identidade étnica e cultural.

Os dados obtidos na questão 4 do questionário realmente indicam uma mudança positiva na percepção e aceitação dos cabelos crespos nos espaços escolares. Esse resultado sugere que há uma maior valorização e aceitação dos cabelos crespos, afros e penteados de origem africana, em vez de serem estigmatizados como inferiores.

Essa mudança pode ser interpretada como um reflexo do movimento crescente de empoderamento negro e da conscientização sobre a importância da representatividade e da valorização da diversidade étnico-racial. Cada vez mais, os indivíduos estão se orgulhando de suas raízes e celebrando suas características naturais, incluindo seus cabelos crespos.

Essa tendência também pode ser atribuída a uma maior exposição a modelos e padrões de beleza diversificados, tanto na mídia quanto na sociedade em geral. À medida que a diversidade é mais amplamente reconhecida e celebrada, os estereótipos e preconceitos em relação aos cabelos crespos estão sendo desafiados e superados.

A seguir, apresenta-se uma tabela que explicita o número total de alunos que modificaram ou não suas escolhas nas quatro questões do questionário, entre as duas realizações:

**Tabela 1: Dados gerais da atividade 2**

Categorias	Q1	Q2	Q3	Q4
Manteve Negro	21	9	6	11
Modificou para Branco	1	2	3	2
Modificou para Negro	4	6	5	6
Manteve Branco	2	8	8	5
Manteve Branco, com outra opção	0	2	1	1
Manteve Negro, com outra opção	0	1	5	3

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

No geral, os números apresentados demonstram um saldo positivo da intervenção desta pesquisa na turma participante. Os resultados significativos da atividade 2 comprovam que trabalhar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física contribuíram para uma melhor percepção de identidade negra dos alunos, com consequente melhora de auto estima.

Como observa Nilma Lino Gomes (2003):

Pensar a relação entre escola e identidade negra é questionar não só os negros sobre a questão racial, mas também os sujeitos que pertencem a outros segmentos étnico/raciais com os quais eles convivem. A afirmação da negritude exerce pressão sobre o outro, em especial sobre o branco, e o questiona no seu suposto lugar de quem vive uma situação já dada e já conquistada, no seu suposto isolamento etnocêntrico e

lhe revela quão impregnado o branco brasileiro está da negrura e das africanidades que muitos ainda insistem em negar (Gomes, 2003, p.176).

A escola desempenha função significativa ao refletir criticamente sobre como contribuir para a formação do caráter dos seus alunos em relação à cultura africana e ao levar essa discussão para outros espaços educativos. Reconhecemos a necessidade imperativa de uma educação livre de preconceitos. O processo de aprendizagem deve ser centrado no interesse do aluno e ser ativo, incorporando os conhecimentos prévios advindos da cultura e das experiências individuais, ao mesmo tempo em que os transforma e cria novas condições e significados. Os conteúdos curriculares podem e devem ser globalizados, abordando diversas possibilidades de aplicação, além de explorar suas relações com a ética e a vida social.

A escola desempenha também um papel fundamental na formação da identidade, especialmente para as crianças negras. Ao reconhecer e valorizar os saberes das diversas culturas presentes na instituição, a escola reconhece cada aluno como um sujeito sociocultural com suas próprias experiências. Por outro lado, quando esses saberes são ignorados, a escola perpetua práticas de exclusão, favorecendo a cultura eurocêntrica e reproduzindo padrões hegemônicos de dominação.

É fundamental que a escola, sendo um dos principais ambientes sociais que a criança vivencia após a família, adote uma postura atenta e comprometida com questões relacionadas à diversidade. Isso requer o engajamento dos educadores, da gestão pedagógica e de políticas sociais para integrar essas temáticas de forma efetiva no ambiente escolar. A escola deve ser um espaço onde a diversidade é reconhecida e valorizada, proporcionando às crianças um contato positivo com o diferente desde cedo. Essa abordagem não se limita apenas às crianças negras, mas abrange todas as formas de diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

Sendo assim, concluímos este capítulo da análise dos dados de nossa pesquisa, destacando a importância da mudança positiva na construção da identidade dos alunos negros e ressaltamos a necessidade contínua de promover a educação e o diálogo sobre questões raciais, a fim de criar ambientes escolares e sociais verdadeiramente inclusivos e equitativos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi desenvolver um projeto que utilizasse uma Sequência Didática com atividades relacionadas a Cultura Africana e Afro-brasileira, nas aulas de Educação Física, como um recurso potencializador na construção da identidade de alunos negros. Nosso objetivo foi trabalhar a pluralidade cultural do nosso país, dando ênfase à cultura afro-brasileira, na tentativa de analisar se as possibilidades de construção de identidade negra dos alunos auxiliam no consequente desenvolvimento da autoestima.

No entanto, alcançar esse objetivo representou um desafio significativo, especialmente em razão de ter pouco contato prévio com disciplinas relacionadas à temática central do estudo. Diante dessa lacuna em seu conhecimento, foi necessário um aprofundamento considerável no tema, com ênfase em pesquisas e debates para adquirir o entendimento necessário e desenvolver as competências requeridas para conduzir o projeto de forma eficaz. Esse processo de imersão no tema demandou um esforço adicional, mas foi fundamental para o sucesso e a relevância do trabalho realizado.

Durante o trabalho de campo, facilmente aceito pela direção da escola para a realização da pesquisa, observou-se que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira possui um caráter emancipatório. Esta medida tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já em vigor, além de estimular o desenvolvimento de novas abordagens. Além disso, ela tem permitido a identificação de divergências, revelando os imaginários racistas presentes no ambiente escolar cotidiano.

Percebemos, com os dados colhidos deste trabalho, a necessidade de desconstruir a visão eurocêntrica do continente africano, a qual tem sido permeada por uma ótica colonizadora que muitas vezes conduz os estudantes a perceberem elementos africanos como estranhos.

Ao estabelecer um diálogo com as respostas da turma em relação à forma como a história do continente africano foi transmitida, foi possível observar a influência do conhecimento e da perspectiva do colonizador sobre o colonizado. Essa dinâmica de subalternização se encontra enraizada em nossas relações sociais, manifestando-se cotidianamente no ambiente escolar. A desconstrução dessa visão eurocêntrica, colonizadora e estereotipada sobre o continente africano é crucial para ampliar o entendimento dos estudantes acerca da diversidade cultural e da importância dessa herança histórica em nossas trajetórias coletivas e individuais. Acreditamos que as experiências vivenciadas contribuíram significativamente para promover essa reflexão.

Ao apresentarmos aos alunos participantes da pesquisa os aspectos vibrantes e diversificados da África, incluindo seus expressivos sorrisos, suas múltiplas identidades, a

diversidade da sua natureza, as suas riquezas culturais e a sua ancestralidade, nosso objetivo não foi ignorar as dificuldades sociais e econômicas enfrentadas neste continente, mas sim ressaltar a importância de reconhecer e apreciar a beleza do legado negro, mesmo diante desses desafios. Ao fazer isso, pretendemos não apenas criar o sentimento de admiração, mas de valorizar a importância, o legado e as influências identitárias da ancestralidade afro-brasileira.

Por meio das atividades propostas na Sequência Didática, os alunos foram incentivados a refletir sobre a diversidade étnico-racial, promovendo a conscientização sobre a importância da valorização das culturas africanas e afro-brasileiras. Essa abordagem proporcionou uma experiência educacional mais rica e envolvente, permitindo que os alunos se engajassem de forma mais significativa com os temas abordados. Ao incorporar elementos culturais diversos e promover a reflexão sobre a diversidade, o produto educacional contribuiu para uma educação mais inclusiva e sensível às questões étnico-raciais.

Quanto ao desenvolvimento do projeto e à utilização de materiais de forma geral, observou-se uma importante receptividade por parte dos alunos. No entanto, as atividades relacionadas à fundamentação teórica, tais como estratégias que envolviam o uso de vídeos, fotos e a leitura de livros, foram as que menos despertaram interesse entre os alunos, embora tenham gerado excelentes debates.

Quanto às aulas práticas, os alunos consideraram todas ótimas, o que propiciou ampliar o conhecimento sobre a origem dos jogos desenvolvidos, pois os temas tratados auxiliaram na reflexão a respeito de racismo e da diferença de cultura entre os povos. Relataram também que gostariam que fossem desenvolvidas mais vezes esses tipos de atividades durante as aulas de Educação Física. Constatou-se também que o repertório motor dos alunos foi ampliado, visto que foi constatado que muitos jogos e brincadeiras e algumas danças apresentadas não eram de conhecimentos de grande parte da turma.

Com base nos dados obtidos pela pesquisa, podemos afirmar que as atividades propostas na Sequência Didática contribuíram para a construção de uma identidade positiva entre os alunos, independentemente de sua etnia. Os dados apresentados no capítulo 5 sustentam essa conclusão, uma vez que as falas dos participantes, a mudança na escolha do lápis "tom de pele" na atividade 1 e a percepção alterada da beleza exterior desvinculada da cor da pele, como evidenciado nos resultados da atividade 2, indicam que os alunos passaram a refletir de forma mais profunda sobre temas como cabelo, tom de pele e racismo, possivelmente contribuindo para um empoderamento pessoal.

Após a conclusão da pesquisa na escola, a professora pesquisadora desenvolveu e ministrou um curso destinado aos professores de Educação Física, intitulado "Ações afirmativas

de identidade negra na Educação Física Escolar". Este curso, de natureza híbrida, combinou uma aula síncrona, focada em debates sobre o currículo da Educação Física escolar e a implementação da Lei 10.639, com um encontro presencial que incluiu práticas de jogos e brincadeiras de origem africana, além de lutas e danças de matriz africana e dança charme.

Os professores participantes responderam a um questionário composto por oito questões, abordando o ensino da cultura africana e afro-brasileira tanto na graduação quanto no contexto escolar e os dados obtidos destacam a importância de uma formação continuada que contribua para a efetiva implementação da Lei nas aulas de Educação Física.

Alguns dados obtidos no questionário nos levam a refletir bastante sobre a temática da pesquisa: 54% dos professores tiveram alguma disciplina obrigatória relacionada à cultura africana ou às Relações Étnico-Raciais durante sua formação acadêmica. No entanto, é importante observar que essas disciplinas geralmente se limitavam ao ensino de folclore, dança ou capoeira, sem abordar aspectos mais amplos e profundos da cultura africana e afro-brasileira. Além desse dado, 72 % dos professores tiveram a disciplina “capoeira” como obrigatória no currículo de sua graduação, mas apenas 39 % tiveram alguma disciplina que abarcasse como conteúdo alguma dança de matriz africana.

Em relação à aplicabilidade da Lei nas escolas, constatou-se que 50% dos professores responderam que suas escolas já desenvolveram algum projeto de ensino da cultura africana. Outros 33% afirmaram que suas escolas realizam ações pontuais apenas em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. Além disso, 17% dos professores relataram que algum colega de profissão na escola já teve a iniciativa de elaborar um projeto relacionado à cultura africana, mas sem o envolvimento do restante da equipe docente. Questionados se tinham conhecimento sobre a Lei 10639, apenas 12 % dos professores responderam de maneira negativa. Porém, ao serem questionados se acreditavam estar preparados para trabalhar tal temática, apenas 18 % afirmaram se sentir capazes de trabalhar a Lei 10.639 em suas práticas. A justificativa sempre envolvia a ausência de disciplinas com relação à temática e a necessidade da busca constante por cursos ou especializações que os capacitassem para tal desafio.

Além do curso ministrado, a professora – pesquisadora desenvolveu um artigo, intitulado “O currículo da Educação Física e suas relações com a Lei 10.639: análise das ementas dos cursos de Licenciatura das Universidades Federais da região Sudeste do Brasil”, no qual o objetivo geral do artigo foi investigar, analisar e desvendar como os cursos de licenciatura em educação física das universidades federais da região Sudeste do Brasil vem estruturando suas matrizes curriculares em diálogo com a Lei 10639. Para tal, foram analisados os Projetos Político Pedagógicos de Curso, com análises do material empírico, dialogando

acerca das semelhanças e diferenças entre os currículos, através da leitura acerca das ementas de cada disciplina de cada curso, afim de levantar dados a respeito de disciplinas que dialogassem com a lei 10.639.

Os dados obtidos neste artigo reforçam as inquietações dos professores do curso ministrado pela professora – pesquisadora: de um total de 565 disciplinas obrigatórias de todos os 12 cursos de licenciatura em Educação Física da região Sudeste do país, apenas 35 disciplinas (o equivalente a 6%) possuíam alguma ligação com a lei 10.639, seja no ensino da África e dos africanos, seja na discussão das relações étnico – raciais. Os dados mostram que os conteúdos relacionados as práticas corporais de origem afro brasileira e africana são quase inexistentes e isso afeta na formação profissional do graduando e na consequente limitação da aplicabilidade da Lei no espaço escolar.

Nesse sentido, compreendemos a importância de abordar tais temas de forma minuciosamente planejada e organizada nas instituições escolares, além de atuar com sensibilidade na percepção do contexto da localidade e de sua comunidade, sem perder o foco no compromisso social com a promoção da igualdade e a valorização da diversidade. Tais desafios requerem a implementação de estratégias educacionais que não se limitem apenas à transmissão de informações sobre a cultura africana e afro-brasileira, mas que também estimulem a reflexão crítica e a conscientização sobre questões raciais e históricas. Ao fazê-lo, contribuimos para a desconstrução de estereótipos e para o desenvolvimento de uma consciência cultural mais ampla e inclusiva.

Nesse contexto, na escola, por meio da incorporação dessas práticas corporais da cultura africana e afro-brasileira durante as aulas de Educação Física, proporcionamos vivências e experiências que enriquecem o processo educativo e fortalecem as suas identidades ancestrais. Tal conjunto de ações pedagógicas ajuda a despertar a conscientização e a valorização da cultura africana e afro-brasileira entre os estudantes, promovendo assim uma maior compreensão e respeito pela diversidade cultural.

Diante de tais significativos desafios, entendemos que a pesquisa em questão proporciona condições teóricas/práticas favoráveis aos educadores e educadoras brasileiros, de qualquer pertencimento étnico-racial, em atuar de forma consciente e crítica em relação a esta questão nevrálgica na formação identitária da sociedade. Nesse sentido, pretendemos que a referida pesquisa motive os professores a construir novas posturas e práticas pedagógicas e sociais e novas relações com a História da África e da História e Cultura Afrobrasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Rogério Andrade. **ABC do continente africano**. São Paulo: Edições SM, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARREIROS, R.C; VIEIRA, N.R.F. As tranças de Bintou: identidade e cultura. **Travessias**, Cascavel, v. 5, n. 3, dez. 2011.
- BENCINI, R. Caderno de atividades: Por que os heróis nunca são negros? **Nova Escola**, São Paulo, v.17, n.157, p. 40-42, 2002.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.
- BORGES, Marana. **Nova legislação e política de cotas desencadeariam ascensão econômica e inclusão dos negros, diz professor**. 2005. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/nova-legislacao-e-politica-de-cotas-desencadeariam-ascensao-economica-e-inclusao-dos-negros-diz-professor>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. Brasília, DF: Presidência da República, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução N. 1, de 17 de junho de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Legais da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 2008.
- BRASIL. **Lei 12.288, de 20 de julho de 2010**. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. **LDB**: lei de diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14.ed. Brasília: Edições Câmara, 2017. Disponível em:

[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb\\_14ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_14ed.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível

em:[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADC 41/DF**: Reserva de vagas para negros em concursos públicos. Constitucionalidade da lei nº 12.990/2014. Brasília: STF, 2017.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n. 37, p.45-56, 2008.

CARDOSO, L. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957- 2007). Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal, 2008.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal: Edição do autor, 2016. E-book (118 p.). Disponível em:

<http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/196>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CUNHA JUNIOR, Henrique. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. **Núcleo de Estudos Negros (NEN)**. Florianópolis, 1997.

DAVIS, C; OLIVEIRA, Z. M. R. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)- pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1997.

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

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio-ago. 2003.

GOMES N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, [s.l], v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOMES, N. L. Limites e Possibilidades da Implementação da Lei 10.639/03 no Contexto das Políticas Públicas em Educação. *In*: M. Paula; R. Heringer (orgs.). **Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 39-74.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino; OLIVEIRA, Fernanda Silva; SOUZA, Kelly Cristina Cândida. Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. **Revista Políticas e Sociedade**, Santa Catarina, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro E Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Porque ensinar relações étnico- raciais e história da África nas salas de aula?** Blog Ensaio de Gêneros. 2014.

GOMES, NILMA LINO. **O Movimento Negro Educador: Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LIMA, Mônica. A África na Sala de Aula. *Nossa História*, n° 4, fev. 2004.

LIMA, José Milton. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

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

MARANHÃO, Fabiano; GONÇALVES JUNIOR; Luiz, CORRÊA; Denise Aparecida. Jogos e brincadeiras africanos nas aulas de educação física: construindo uma identidade cultural negra positiva em crianças negras e não negras. *In: XV JORNADAS DE JÓVENES INVESTIGADORES DE LA AUGM*, 2007, Asunción. **Anais [...]**. Asunción: AUGM, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe B. **Manual de história oral**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2 ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. *IN: BRANDÃO, André Augusto P. Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: EDUFF, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. revisada. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

MUNANGA, K. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, n. 12, p. 169-203, 2010.

NETO, J. P; SILVA, J. N. **Jogos: histórias de família**. Portugal: Gradiva, 2006.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo (org.). A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMOS, A. G. **Patologia social do “branco” brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro**. *In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº . 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 21-37.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, jun. 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. **De militantes negros a negros intelectuais**. In: VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 2008, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Nova Lisboa. Disponível em: <https://flacso.org.br/files/2015/11/De-militantes-negros-a-negros-intelectuais-71.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2024.

SANTOS, José Antônio dos. **Prisioneiros da História. Trajetórias intelectuais na imprensa negra meridional**. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SILVA, Claudilene. A Questão Étnico-Racial na Sala de Aula: a percepção das professoras negras. In: OLIVEIRA, Iolanda de; AGUIAR, Márcia Ângela; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; OLIVEIRA, Raquel de (orgs.). **Negro e Educação 4: linguagens, resistências e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa; Anped, 2007.

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Eliete. História e cultura afro-brasileira: uma política curricular de afirmação da população negra no Brasil. **Educación**, Lima, v. 25, n. 48, p. 53-66, 2016.

SILVA, Eronildoda. Lei nº.10.639/2003: Perspectivas e possibilidades de aplicação na escola. In: COSTA; L.G. (org.). **História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática da Educação sobre relações étnico-raciais**. Maringá: Eduem, 2010.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Lei nº 10.639/2003 – 10 Anos. **Revista Interfaces de Saberes**, Caruaru, v. 1, n.13, p. 1–13, 2013.

SOARES, Patrícia da Silva. **Tecnologias e saberes africanos**. In: MORAES, C.C. P. OLIVEIRA, L. F. Curso de extensão em educação quilombola. Goiânia: FUNAPE, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia a pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: ideias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa**. 2 ed. Cadernos de Pesquisa Ritter, v.4. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil**. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: MEC-SECAD, 2005, pp. 133-166.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. (Tradução Ernani F. da Rosa).

## APÊNDICE A – Diário de Campo

- Aula 1

Tema: Conhecendo o continente Africano

Objetivos: Construir conhecimento geográfico acerca da África; Conhecer Fauna e Flora do continente Africano.

Antes de iniciar as atividades, os alunos foram reunidos em frente ao quadro branco e eu lembrei que estaríamos ali, naquele momento, iniciando o nosso projeto sobre a África nas aulas de Educação Física, mas que para tudo desse certo eles precisariam conhecer um monte de coisas sobre esse continente. Prontamente, alguns já levantaram as mãos e falaram que sabiam algumas coisas, que já tinham visto falar da África em alguns desenhos, em casa com a família ou na escola, com a professora regente. Perguntei o que eles já sabiam sobre a África e as respostas variaram sobre animais, floresta, ser um continente e não um país, ter muitas pessoas negras, etc. Aproveitando algumas das respostas, indaguei a turma com a seguinte pergunta: “quem aqui se acha negro?” e “quem se acha branco?”. Após as respostas, iniciamos um breve debate sobre o racismo, onde eu perguntei se alguém já havia sentido que tinha sofrido racismo ou se conheciam alguém da família que já havia sido vítima deste crime. Muitos levantaram as mãos e relataram episódios particulares ou de seus familiares. Após essa conversa, expliquei que boa parte da origem dos povos negros vem do continente africano e enfatizei a importância de a cultura Africana ser difundida nas escolas e fora das escolas.

Também projetei no quadro branco, com a ajuda de um data show, imagens de modelos brancos e modelos negros, bonecas brancas e bonecas negras e diversos tipos de penteados de cabelo, perguntando qual eles achavam o mais bonito. Debates brevemente sobre as escolhas e eu questionei os alunos com a seguinte pergunta: “quantos professores (as) negras nós temos aqui na escola? Além disso, vocês conhecem algum médico, advogado, psicólogo negro? O que vocês acham sobre isso?” Neste momento, tive que conter os alunos pois todos queriam opinar ao mesmo tempo. Eles mesmo chegaram à conclusão, em grupo, de que pessoas negras tem muita dificuldade de arrumar um bom emprego e provavelmente o motivo dessa dificuldade é a cor de pele delas.

Após esse 1º momento, os alunos preencheram um questionário simples, como 1ª atividade prévia, onde apenas precisavam marcar um “x” sobre suas preferências de boneca, tipos de penteado, modelo (a) mais bonito, entre outros. Após preencherem o questionário, todos realizaram uma 2ª atividade prévia que se constituía em pintar o desenho de um boneco

(a) com o tom de pele que os alunos se identificavam. Para tal, foram distribuídos conjuntos de lápis tons de pele para a turma. Após a realização dessas 2 primeiras atividades e uma prévia conversa sobre cor de pele e cabelo, iniciou-se a sequência didática sobre a África.

Com o recurso data show na sala de aula, os alunos assistiram a vídeos do Youtube que falavam sobre a fauna e flora do continente Africano e outros vídeos lúdicos, de um canal infantil chamado “Bino e Fino”. Além dos vídeos, também projetei no quadro o mapa do continente Africano e imagens de monumentos importantes do continente Africano como as pirâmides e as esfinges do Egito, mostrei como é o famoso deserto do Saara e contei histórias sobre os faraós e múmias (esse momento foi bem demorado, pois eles não tinham noção dessas histórias e ficaram muito curiosos, pedindo para ver mais fotos e contar mais coisas). Expliquei também, que muitos animais que eles veem nos zoológicos não são de origem brasileiras, mas sim, africanas (eles não sabiam disso e juntos, pesquisamos quais animais são realmente da flora brasileira). Por fim, entreguei várias imagens de animais para os alunos pintarem e tentarem descobrir se são de origem africana ou não.

➤ Atividades realizadas:

- 1) Questionário;
- 2) Pintar boneco com seu tom de pele;
- 3) Pintar figuras de animais.

➤ Vídeos utilizados:

[https://www.youtube.com/watch?v=Tjsqko0MfKM&ab\\_channel=CarolinaCaldeira](https://www.youtube.com/watch?v=Tjsqko0MfKM&ab_channel=CarolinaCaldeira)

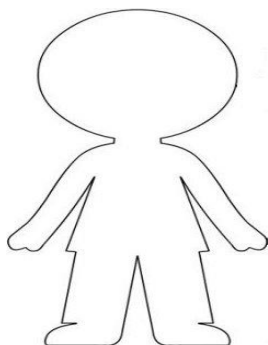
[https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s&ab\\_channel=Enraizando](https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s&ab_channel=Enraizando)

[https://www.youtube.com/watch?v=ZXE2mkAq\\_FQ&ab\\_channel=BinoandFino](https://www.youtube.com/watch?v=ZXE2mkAq_FQ&ab_channel=BinoandFino)

[https://www.youtube.com/watch?v=1yyTj5HJays&ab\\_channel=BinoeFinoPortugu%C3%AAs](https://www.youtube.com/watch?v=1yyTj5HJays&ab_channel=BinoeFinoPortugu%C3%AAs)

[https://www.youtube.com/watch?v=ITQfSunUqVU&ab\\_channel=PeritoAnimal](https://www.youtube.com/watch?v=ITQfSunUqVU&ab_channel=PeritoAnimal)

- Figura utilizada na atividade 2:



- Aula 2

Tema: Conhecendo o continente Africano

Objetivos: Construir conhecimento acerca de alguns idiomas falados na África; conhecer a simbologia Adinkras.

Na 2ª aula da Sequência Didática, com os alunos já tendo visto algumas informações sobre o continente africano, dei sequência ao objetivo das duas primeiras aulas, mas agora voltando os conhecimentos para a diversidade cultural do continente africano. Iniciei a aula perguntando se todos lembravam do que aprendemos na aula anterior e prontamente fui respondida com um grito coletivo de “SIIIM!” e falas como “Tia a gente viu que tem um monte de animal que só existe lá na África!”/ “Também vimos como é uma múmia” / “A gente pintou um boneco da nossa cor”/ “eu pinte um animal selvagem que não tem no Brasil”/ “teve vários vídeos legais e falamos sobre o racismo”. Neste momento, eu interrompo as falas e falo “bem lembrado, X. Falamos sobre racismo no início da aula”. Alguns alunos nesse momento falaram juntos “ahhhh é verdade.” Após essa breve conversa, explico que daremos continuidade ao nosso projeto e que ainda estamos na fase de conhecer um pouco mais sobre a África.

Levei para a sala de aula um Globo terrestre e projetei no quadro branco, com a ajuda do data show o mapa da África. Os alunos sentaram em volta do globo, no chão e num primeiro momento, deixei que eles descobrissem o que podiam saber olhando para aquele globo. Vários que já sabiam ler identificaram alguns países. “Cadê o Brasil?” / “Ta aqui ó” / “Aqui no pólo norte é onde tem pinguim” (nesse momento eu expliquei que os pingüins vivem no Polo sul e os ursos polares que vivem no /Polo norte). “E o papai noel, tia?” (um aluno rapidamente interrompe “ué, tu não sabe? No polo norte né!”). Com o globo terrestre no meio dos alunos e o mapa da África projetado no quadro branco, mostrei que são 52 países que formam esse

continente e que cada um deles tem a sua cultura, com várias religiões, vários tipos de vestimentas, culinária variada, danças, lutas e até mesmo brincadeiras (e lembrei a todos que nas próximas aulas começaríamos a parte prática, prontamente festejada). Eu havia levado um pequeno berimbau e um cordão de um tambor africano e quando menos esperei, 4 alunas já havia pego e estavam fingindo lutar capoeira (e pedindo para serem filmadas).

Após analisarem o mapa e o globo terrestre, assistimos a um vídeo do canal do Youtube “Bino e Fino” onde a menina quer jogar futebol, mas encontra dificuldade. Um aluno aproveitou o vídeo e citou um episódio onde na rua, não o deixaram jogar e ele acha que foi porque ele é negro. Outra aluna pede a voz e diz que já ouviu críticas sobre o seu cabelo. Aproveitei o assunto e perguntei se mais alguém lembrava de alguma história parecida e um aluno contou uma história do padraço que foi ao mercado e quando chegou no caixa, acharam que ele estava armado. Os alunos também viram fotos que mostravam a diversidade cultural africana no quesito vestimentas e descobriram que existem vários idiomas falados na África.

Após esse momento, foi feita a leitura do livro “A cor de Coraline”, de Alexandre Rampazo e eu indaguei os alunos perguntando “O que é cor de pele para vocês?” / “O preto é uma cor de pele? O branco? E o amarelo?” Após essa breve conversa, os alunos começaram a comparar suas cores de pele, encostando no antebraço dos amigos para ver quem se assemelhava ao seu tom de pele.

Posteriormente à leitura do livro, os alunos os alunos foram divididos em 6 grupos e cada grupo recebeu uma placa grande de isopor, com uma letra correspondente da palavra “África” já desenhada. Todos os grupos receberam tintas guache de cores variadas e tiveram aproximadamente 25 minutos para pintarem do jeito que quisessem.

Placas de isopor pintadas, chegou a hora dos alunos conhecerem a simbologia Adinkras, que são um conjunto de símbolos e, também, um conhecimento e uma tecnologia ancestral africana, inserida no campo da linguagem. Expliquei aos alunos que esses símbolos expressam valores tradicionais, ideias filosóficas, códigos de conduta e normas sociais e que podem ser divididos em algumas categorias, como animais, seres humanos, objetos artesanais, corpos celestiais, plantas e ideias abstratas. No data show, mostrei vários adinkras e eles reconheceram o “Sankofá”, um adinkra presente em portões, janelas e grades. “Tia, eu já vi esse símbolo na rua!” / “Eu também!” / “Acho que tem no portão da casa da minha avó”. Aproveitei o momento e pedi para que eles, durante a semana, observassem nas ruas se achassem algum símbolo adinkra para contar para a turma na aula seguinte.

Após conhecerem vários adinkras e seus significados, pedi para que a turma fizesse uma votação e escolhesse 3 adinkras para pintar com tinta guache na folha de ofício. Sendo assim, os símbolos escolhidos foram os que representavam sabedoria, resistência e união. Essa parte da aula foi bem demorada e eles ainda queriam pintar mais símbolos, mas infelizmente tínhamos pouco tempo sobrando.

➤ Atividades realizadas:

- 1) Pintar em grupo, a palavra “África” em 6 placas de isopor;
- 2) Pintar 3 adinkras com tinta guache.

➤ Vídeo utilizado:

[https://www.youtube.com/watch?v=sFlyUvo7Gy0&ab\\_channel=MULTILAND](https://www.youtube.com/watch?v=sFlyUvo7Gy0&ab_channel=MULTILAND)

➤ Leitura do dia:

- A cor de Coraline



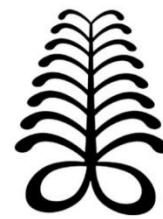
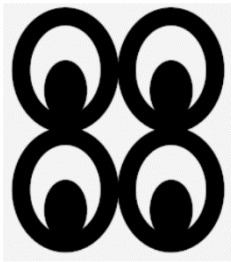
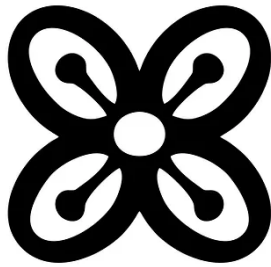
- Placas de isopor pintadas pelos alunos:



- Tabela da simbologia Adinkra utilizada:

SÍMBOLO	DESCRIÇÃO	SÍMBOLO	DESCRIÇÃO	SÍMBOLO	DESCRIÇÃO	SÍMBOLO	DESCRIÇÃO
	Proteção e presença divina		Inteligência, engenhosidade		Grandeza, carisma e liderança		Fé em Deus
	Majestade e supremacia divina		Beleza, higiene, qualidades femininas		Vigilância, atenção		A supremacia de Deus
	Aprender com o passado		Humildade, força		Coragem, valor		Conhecimento, sabedoria, prudência
	Aprender com o passado		Amor, segurança		Piedade, educação		Comprometimento, perseverança
	Prontidão, firmeza		Lei, justiça, escritura		Paciência, tolerância		Fortaleza, prontidão
	Mortalidade		Amizade, interdependência		Entendimento, acordo		Mudanças, a dinâmica da vida
	Sabedoria, engenhosidade, inteligência, paciência		Independência, liberdade, emancipação		Adaptabilidade		Pacificação, reconciliação, Boa sorte, santidade
	Poder do amor		Segurança		Sabedoria, criatividade		Ofício sacerdotal, sabedoria, destreza
	Bravura, força		Inveja, ciúmes		Resistência, desenvoltura		Conhecimento, educação vitalícia
	Excelência, autenticidade		Democracia, união da diversidade		Afluência, abundância, união		Serviço, liderança
	Esperança, providência, fé		Valentia, coragem		Paz, harmonia		União, relações humanas
			Cooperação, interdependência		Precisão, habilidade		

- Símbolos Adinkras escolhidos para a pintura:



- Aula 3

Tema: Conhecendo o continente africano

Objetivos: Conhecer alguns idiomas da África e os países que tem o Português como uma de suas línguas oficiais.

Algumas atividades da terceira aula da Sequência didática eram pra ter sido realizadas na aula anterior, mas os alunos estavam tão empolgados com as atividades com ‘tinta guache, que acabamos por ultrapassar o tempo anteriormente planejado e com isso, a continuação sobre os diversos idiomas presentes no continente africano teve que acontecer na 3ª aula. Ao iniciar a aula, fui logo interrompida por uma aluna que disse ter visto vários adinkras na rua. Seguindo o exemplo dela, outros alunos disseram também ter encontrado alguns símbolos em janelas, portas, grades e portões de garagem.

Aproveitando o assunto, lembro a todos da riqueza de idiomas no continente africano e cito que no filme “Pantera Negra” em algumas cenas os atores falam o idioma Xhosa, proveniente da África do Sul. Ainda usando o filme como exemplo, conversamos sobre a

diversidade de vestimentas e pinturas corporais presentes no filme da Marvel e eles viram no quadro branco, imagens projetadas pelo data show, de vários figurinos típicos de alguns países da África. Neste 1º momento, houve um debate sobre as proibições de certas roupas para as mulheres, as regras que turistas devem seguir quando visitam determinados países africanos e eu perguntei quais diferenças eles conseguiam perceber entre o que estavam vendo e como é no Brasil. “Tia, lá eles não usam boné?”, “A mulher não pode ir de biquini pra praia?”, “Você é presa se usar short lá?”, “Por que eles são tão cruéis assim?”. Conversamos sobre as regras de cada país e expliquei que como aqui no Brasil, lá também existem várias religiões, assim como vários idiomas e como são muitos países, cada um tem sua cultura. “Igual aqui que uns são católicos e outros não, né tia?”, “Também não pode falar palavrão pra algumas pessoas!”

Para eles entenderem melhor essa diversidade cultural do continente africano, no 2º momento da aula projetei no quadro branco, com o data show, um vídeo explicando sobre o idioma Xhosa, proveniente da África do Sul. Como já esperado, enquanto eles assistiam o vídeo, tentavam reproduzir os sons e falavam que era muito difícil. Os alunos assistiram também outros 2 vídeos, aprendendo a contar de 01 até 10 nos idiomas “zulu” e “swahili”. Esses três idiomas foram escolhidos devido às ludicidades de vídeos encontrados e por serem muito praticados no continente africano.

No 3º momento da aula expliquei que existem 6 países no continente africano que tem o português como um dos idiomas pronunciados em seus territórios (explicando que é um português diferente do nosso). Projetei no quadro a bandeira desses 6 países e cada aluno recebeu uma folha de ofício para desenhar e pintar todas essas bandeiras (foi projetada no quadro branco a imagem de cada bandeira, com um tempo determinado para o desenho/pintura de cada). Após essa atividade, chamei todos para a frente da sala, projetei um mapa colorido da África e pedi para que eles achassem, através da leitura, os 6 países que eles descobriram que também falavam português.

Ao final da aula, os alunos questionaram quando iriam para a quadra fazer algo mais prático. Expliquei que ainda faríamos muita coisa legal na quadra, mas que antes eles precisavam conhecer tudo que já tinham visto até o momento. Também expliquei que já éramos para ter ido para a quadra, mas que demoramos realizando as atividades e por isso estávamos um pouco atrasos no roteiro. Eis que escuto “Demoramos porque estava muito legal então tudo bem!”, “É verdade!”, “Tá bom tia, não tem problema atrasar não”. Combinamos então, de na próxima aula da sequência tentarmos não atrasar tanto o nosso roteiro.

➤ Atividade realizada:

- 1) Desenhar e pintar as bandeiras dos 6 países do continente africano que tem o idioma português como um dos pronunciados (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique e São Tome e Príncipe).

➤ Vídeos utilizados:

[https://www.youtube.com/watch?v=ZcRykTbiva4&ab\\_channel=jocelynelebon](https://www.youtube.com/watch?v=ZcRykTbiva4&ab_channel=jocelynelebon)

[https://www.youtube.com/watch?v=josrPSSHhU&ab\\_channel=LearnSwahili%7CEasyandFun](https://www.youtube.com/watch?v=josrPSSHhU&ab_channel=LearnSwahili%7CEasyandFun)

[https://www.youtube.com/watch?v=1EB6fRmDNCI&ab\\_channel=AbutiSyllabus](https://www.youtube.com/watch?v=1EB6fRmDNCI&ab_channel=AbutiSyllabus)

- Bandeiras desenhadas/pintadas:



- Aula 4

Tema: Personagens Negros; Danças e Lutas africanas.

Objetivos: Problematizar a ausência de negros em filmes de super-heróis, princesas e desenho animado; Conhecer lutas de matriz africanas; Vivenciar danças africanas.

A quarta aula da sequência didática começou na quadra, com os alunos conhecendo 1 brincadeira de cada país que pintaram a bandeira na aula anterior (eu perguntei quais eram os países e para a minha grata surpresa, lembraram de todos). Após essa parte prática, subimos para a sala de aula para terminarmos a parte teórica (que como eles mesmo já sabiam, era pra ter acontecido na terceira aula).

Já na sala, comento com os todos que iremos falar sobre representatividade, explicando o significado da palavra e iniciamos com a leitura do livro “Kiriku e a feiticeira”, de Michel Ocelot. Durante a leitura, pergunto qual a cor de pele do personagem Kiriku. Alguns alunos afirmam ser marrom, outros preto, “marrom claro”, “negro” ... aproveito e projeto no quadro branco, com a ajuda do data show, imagens do filme de mesmo nome do livro (eles já conheciam o filme por ter assistido em outro momento na escola, durante aula na sala de leitura) e distribuo uma folha de ofício para cada aluno, solicitando que eles desenhassem alguma parte da história que haviam acabado de ouvir, pintando o personagem Kiriku com lápis tom de pele da escolha deles.

Num 2º momento, aproveito para lembrar que a lenda do Kiriku tem origem na África e que assim como eles, existem vários outros personagens negros em livros. Sou interrompida no momento, pois havia levado para a sala, um pandeiro, um mini tambor e um “berimbau de mesa” (tinha comprado um berimbau numa viagem à Bahia, mas infelizmente ele quebrou antes de eu iniciar o projeto): “Tia, isso aí vamos usar hoje?”. Aproveitando a pergunta, peguei os instrumentos e expliquei o que era cada um perguntando, onde vocês já viram esses instrumentos? “Numa roda de capoeira!”, grita um aluno. “Exatamente! Hoje, nós vamos descer e jogar capoeira”. Festa na sala...

Voltamos para o tema da aula e eu pergunto para a turma “Vocês veem pessoas negras em comerciais, outdoors (explicando o que é), novelas e filmes?” Um silêncio pairou na sala até que um aluno comenta “Até tem tia, mas muito pouco né?!”. Com essa resposta, indago à eles “Quais desenhos animados vocês conhecem que tem personagens negros?”. Toda a turma começa a falar junto e eu peço para um de cada vez citar apenas um. A cada resposta dada, eu buscava o nome do desenho no google e projetava os personagens no quadro branco, abrindo uma breve conversa sobre o desenho. Foram vários exemplos até que eu interrompo a primeira questão por causa do tempo, mostrando uma lista encontrada na internet e perguntando se eles assistem tais desenhos. Seguindo o tema da aula, faço a 2ª pergunta: “Podem me dizer o nome de uma princesa?”. De todas as respostas, apenas 1 aluna citou uma princesa negra da Disney (Tiana de “A princesa e o sapo”). A grande maioria citou Branca de Neve, Cinderela, Aurora e Frozen. Sigo com a 3ª pergunta “Agora podem me dizer um super herói que vocês gostem?” E as respostas foram homem aranha, homem de ferro, super homem, hulk e capitão américa. Apenas 1 aluno falou “Tem o pantera negra também!”. Faço eles refletindo falando “vocês repararam que as respostas da maioria de vocês foram princesas e super heróis brancos?”. Os alunos arregalaram os olhos e uma aluna disse “é mesmo tia, nem percebi”. Continuo o debate dizendo “Vocês conseguem ver que são poucos os personagens negros?”. “Siiiiim!”. Termina

essa conversa falando “Vocês nem lembraram da Moana, da Pocahontas, do Super Choque, do homem de gelo no filme dos Incríveis e o pantera negra foi lembrado só por 1 aluno.

Querem ver alguns exemplos?” “Siiim, tia!”. Sendo assim, projetei no quadro branco, 2 sites que listavam animações, desenhos e filmes infantis com protagonistas negros e debatemos sobre a lista.

O 3º momento da aula foi sobre as danças africanas (no meu planejamento seria na 4ª aula mesmo, mas pelo atraso teria que jogar para a 5ª aula. Porém, aproveitei que usaria o data show para mostrar alguns vídeos e decidi dar junto com as lutas, conteúdo da atrasada terceira aula). A ideia inicial era praticar o Jongo na quadra, mas como a turma já havia vivenciado uma roda de Jongo na escola anteriormente (um grupo de jongo da serrinha, de Madureira, se apresentou na quadra para algumas turmas, devido ao projeto sobre África da professora regente desta turma, juntamente comigo e outra professora regente de outra turma), optei por relembrar os alunos dessa prática e mostrar/praticar outros tipos de dança provenientes do continente africano. Para começar, comento com todos que a África é muito grande, lembrando a sua diversidade cultural e cito novamente que cada país tem sua cultura, seu idioma e seu modo de viver. Falo com os alunos também, que aqui no Brasil por exemplo, existem diversos tipos de dança e pergunto quais eles conhecem. “Funk!”, “Samba, tia!”, “O Jongo também né?”. Explico para todos que cada região e Estado do Brasil tem danças específicas. O Funk no Rio de Janeiro por exemplo, o Frevo em Pernambuco, o Carimbó na região norte, as danças com sapateado na região Sul... pergunto se eles conhecem o forró e o axé. “Siiim!”, “Ô tia lá no bar perto da minha casa toca muito forró e as pessoas ficam dançando”. “O axé é da Bahia né?”. Os alunos entenderam que dentro de um país podem ter dezenas de danças então fiz a seguinte pergunta: “Imaginem na África, que tem 52 países, a quantidade de danças que existe? E de lutas também viu?”. “Caramba tia, é muita então!”. “Sim, e agora vou mostrar só algumas para vocês”.

Para exemplificar, projetei no quadro branco alguns vídeos de danças de países africanos. Ao assistirem ao primeiro vídeo, sobre a dança do ventre, alguns se levantaram e tentaram fazer como as dançarinas. “Isso é muito difícil, como elas conseguem?”. Sigo colocando outro vídeo, de dança árabe masculina e explico que na cultura deles, essas danças são realizadas em casamentos. Pedi para os meninos tentarem fazer como o vídeo e eles se divertiram muito. O terceiro vídeo é de Said, uma dança com bastões ou espadas. As crianças ficaram encantadas com a habilidade dos dançarinos. “Tiiia como eles conseguem dançar sem deixar cair o bastão ou a espada?”, “A espada corta de verdade?”. Com a curiosidade deles, pesquisei na hora mais vídeos da Said, com maiores dificuldades e eles assistem com bastante atenção. Terminado essa 1ª parte das danças, explico que os países da parte de baixo do mapa

da África, possuem danças diferentes das que eles haviam acabado de assistir, comento dos instrumentos muito utilizados nessas danças e cito o Kuduro como uma das mais famosas. Para exemplificar, projetei um vídeo de kuduro e imediatamente um aluno fala “Caraca muito maneiro tia”. Aproveitei a fala, pedi para que a turma toda se levantasse e projetei um vídeo de crianças africanas dançando kuduro, solicitando que eles dançassem livremente pela sala, assim como as crianças do vídeo, apenas sentindo o som da música. Neste momento, fui para o fundo da sala dançar com eles e estava tão divertido que não lembrei de fazer registro de vídeo do momento. Ao terminar o vídeo, a turma pediu para dançar mais. Coloquei então a música “Waka Waka” no jogo JUST DANCE e explico que no ano de 2010 a copa do mundo de futebol masculino foi realizada na África do Sul e a música tema era essa, cantada pela Shakira. “Eu conheço ela, tia!”, “Eu também, ela é muito bonita!”. Neste momento, todos seguiram em pé e dançando, tentaram aprender a coreografia do jogo, se divertindo demais.

No 4º e último momento da aula expliquei que iríamos para a quadra praticar as lutas capoeira e maculelê. Começou uma gritaria na sala pois todos estavam super empolgados. Mas antes, projetei no quadro um vídeo de uma roda de capoeira. Como eu já havia mostrado o pandeiro, o mini tambor e uma mini réplica do berimbau no início da aula, desci apenas com minha caixinha de som e o pandeiro. Já na quadra, pergunto se alguém da turma já fez ou faz capoeira e se queriam mostrar o que sabiam. Neste momento, independente de quem já fez ou não, a turma toda começou a dar “estrelinha”, gingar, simular chutes... Aproveitei este momento para contextualizar a capoeira, falar da origem, do porquê de seu surgimento e dos preconceitos que ela enfrenta. “Tia nada a ver né?!”, “É verdade! Só porque tem um tambor e a gente bate palma tem gente que fala que é macumba”, “Ou que não é de Deus”. Com essas falas e outras concordando com essas, entrei na questão do preconceito e da tolerância religiosa. Essa conversa infelizmente teve que ser breve pois ainda faltava praticarmos o maculelê e tínhamos pouco tempo disponível. Assim como o Jongô, a escola também já havia recebido um grupo de capoeira então isso diminuiu meu planejamento da prática desta luta, visto que eles já tinham tido contato e praticado anteriormente. De qualquer forma, fizemos os movimentos de ginga, aú, benção, martelo, meia lua de frente e as esquivas. Terminei a aula com desafios de aú, tocando pandeiro ao fundo. Infelizmente, mesmo trocando a ordem das atividades, o maculelê acabou ficando para a 5ª aula, assim como a pintura de máscaras africanas.

➤ Atividades realizadas:

- 1) Desenhar o personagem Kiriku em alguma cena do livro, pintando-o com o tom de pele desejado;

- 2) Dançar brevemente Dança do Ventre, dança árabe, Said e Kuduro;
- 3) Aprender a coreografia de “Waka Waka” do jogo Just Dance;
- 4) Capoeira na quadra.

➤ Vídeos utilizados:

[https://www.youtube.com/watch?v=4mE4Tkn6e-s&ab\\_channel=JolineAndrade-FusionBellydance](https://www.youtube.com/watch?v=4mE4Tkn6e-s&ab_channel=JolineAndrade-FusionBellydance)

[https://www.youtube.com/watch?v=BZmLPHwHuT4&ab\\_channel=KamisAraman](https://www.youtube.com/watch?v=BZmLPHwHuT4&ab_channel=KamisAraman)

[https://www.youtube.com/watch?v=KH7iGUS2WOY&ab\\_channel=Bell%27MasrybyTalyandKareemGaD](https://www.youtube.com/watch?v=KH7iGUS2WOY&ab_channel=Bell%27MasrybyTalyandKareemGaD)

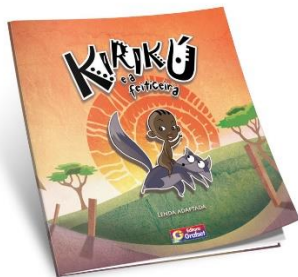
[https://www.youtube.com/watch?v=6ZZEGUBDFW8&ab\\_channel=ILOVEKUDUR](https://www.youtube.com/watch?v=6ZZEGUBDFW8&ab_channel=ILOVEKUDUR)  
OTV

[https://www.youtube.com/watch?v=ZUGFQ8OUMgs&ab\\_channel=MasakaKidsAfrica](https://www.youtube.com/watch?v=ZUGFQ8OUMgs&ab_channel=MasakaKidsAfrica)  
anaMusic

[https://www.youtube.com/watch?v=NyY\\_awQz8Z4&ab\\_channel=EdgarBombril](https://www.youtube.com/watch?v=NyY_awQz8Z4&ab_channel=EdgarBombril)

➤ Leitura do dia:

- Kiriku e a Feiticeira.



- Aula 5

Tema: Brincadeiras africanas

Objetivos: Vivenciar brincadeiras típicas da Cultura Corporal Africana.

Com o atraso proveniente das 2 primeiras aulas, precisei fazer algumas trocas nas aulas 3 e 4, mas nada que alterasse os conteúdos que seriam dados. O conteúdo “maculelê” não pôde ser dado na quarta aula, porém decidi manter meu planejamento inicial sobre a 5ª aula da sequência didática, que estava reservada para a prática de brincadeiras africanas descritas no livro “Kakoki! Kakopi!” de Rogério Barbosa e passar o maculelê e a pintura de máscaras africanas para a sexta e última aula da sequência. Essa escolha foi devido à grande quantidade de brincadeiras do livro, o que demandaria todos os tempos de aula.

Sendo assim, iniciei a aula mostrando o livro e explicando que tentaríamos fazer todas as brincadeiras presentes nele. O livro reúne 20 brincadeiras de diversos países da África, reforça a universalidade do brincar na formação de identidade do sujeito e através dele, os pequenos leitores ficam sabendo quais são as brincadeiras mais comuns por lá e entendem como e com que as crianças africanas se divertem. Uma qualidade fundamental deste livro é mostrar onde e como se brinca: um mapa do continente africano destaca o país de onde vem cada brincadeira, e as ilustrações representam as várias vestimentas locais, junto com os cenários, como pátios de escolas e bairros residenciais, feitos provavelmente com base em referências reais, pela riqueza de detalhes.

Combinamos de vivenciar metade das brincadeiras na primeira metade da aula, dar uma pausa grande e depois voltarmos para vivenciar a outra metade das brincadeiras. Feito o nosso combinado, começou a diversão! Segui a ordem do livro e em cada brincadeira, eu mostrava de qual país era sua origem e os alunos atentamente observavam a ilustração da brincadeira e conversávamos sobre as roupas, o local das brincadeiras, imagens curiosas naquela página. A aula foi maravilhosa e eles estavam super animados, suando bastante e pedindo para repetir algumas brincadeiras. Para ser justa, em algumas delas, todos os alunos foram o ‘líder’ da brincadeira, o que acabou demandando muito tempo. Hora da pausa! Todos os alunos foram para a arquibancada descansar um pouco, beber água enquanto eu já preparava a leitura do dia.

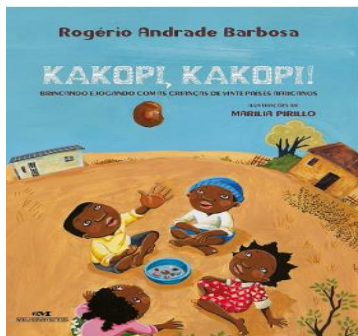
No momento da pausa das brincadeiras foi feita a leitura do livro “Ubuntu, madiba!”, de Regina Gonçalves. Antes da leitura, expliquei para a turma que o conceito de ubuntu inspira além das fronteiras africanas e indica uma forma de tratar o semelhante como o melhor caminho para a humanidade. Cito o respeito, a empatia e solidariedade como alguns fatores importantes pra uma sociedade mais justa e acolhedora e pergunto a eles “alguém pode me dar um exemplo de uma situação que tenha um desses fatores?”. “Tia, quando a gente ajuda uma velhinha a atravessar a rua”, “É! Também quando a gente fala obrigado e por favor”, “Com licença também!”, “Quando a gente ajuda pessoas que não tem dinheiro”. Vários começaram a falar ao

mesmo tempo, mas sempre frases parecidas com estas descritas agora. Intervi e falei que começaria a leitura do livro. Após a leitura (atentamente observada por toda a turma, que ficou em silêncio durante a leitura) os alunos aprenderam que “ubuntu” significa “Eu sou porque nós somos” ou “Eu só existo porque nós existimos”, valorizando a coletividade, a harmonia em grupo e percebendo que nunca estarão sozinhos.

Após a leitura do livro, os alunos voltaram para a prática das brincadeiras do livro, com a mesma empolgação de antes. A animação era tanta que o tempo foi passando e novamente estávamos prestes a estourar o tempo de aula. Ainda faltavam algumas brincadeiras e eles pediram para completar o livro na próxima aula. Na saída da quadra, perguntei qual brincadeira eles haviam gostado mais e pra minha grata surpresa, algumas respostas foram com o nome da brincadeira, que era sempre no idioma do país africano correspondente.

➤ Atividades realizadas:

- 1) Prática de brincadeiras africanas do livro “Kakopi!Kakopi!”.



➤ Leitura do dia:

- Ubuntu Madiba!



- Aula 6

Tema: Jogos de tabuleiro Africanos; Lutas africanas.

Objetivos: Conhecer e vivenciar diversos jogos de origem africana.; Conhecer lutas de matriz africanas.

A sexta e última aula da sequência didática começou na quadra, planejada anteriormente apenas com os Jogos de Tabuleiro Africanos, e teve que abranger algumas brincadeiras africanas que faltaram ser praticadas na aula anterior e o maculelê, que seria dado na 4ª aula, junto com a capoeira.

Iniciamos a aula com a leitura do livro “Amor de cabelo”, de Matthew A. Cherry. Durante a leitura, os próprios alunos falavam sobre cabelos e penteados, mas principalmente as meninas, já que o livro reforça o esforço paternal no cuidado com a filha, enaltecendo o carinho ao próprio cabelo e a felicidade daqueles que podem se expressar livremente. “Eu já fiz esse penteado aí”, “Eu não, só trança”. Aproveitei as falas e perguntei se alguém ali já quis ter outro tipo de cabelo ou se já sofreu preconceito por usar algum penteado. Nesse momento, quase a turma toda ergueu as mãos. Após uma breve conversa sobre racismo proveniente de penteados e tipos de cabelo, entreguei uma folha de ofício para cada aluno e pedi que desenhassem como eles enxergavam seus cabelos e o cabelo que eles gostariam de ter. Um aluno desenhou um cabelo afro e questionado por mim sobre o porquê da escolha, disse “eu acho bonito, queria muito que meu cabelo fosse assim, um black grandão”. Outra aluna estava desejando que seu cabelo não mudasse e eu perguntei se ela sempre gostou dele. “Não, mas hoje em dia eu aprendi a gostar. Acho ele lindo, só vou fazer um penteado aqui.”

Após essa primeira atividade, nós realizamos as últimas brincadeiras restantes do livro “Kakopi!Kakopi!” e outras brincadeiras africanas provenientes de uma apostila, como por exemplo a “amarelinha africana”, “terra e mar” e “pegue o bastão”. Dei um breve intervalo para hidratação e voltamos para a segunda parte da aula, com o conteúdo das lutas, já iniciado na 4ª aula.

Nesse momento da aula relembramos a prática da capoeira em uma das aulas da sequência didática e como já dito anteriormente, os alunos já tinham tido um contato mínimo com o maculelê na escola, expliquei brevemente a história desta prática, reforçando que o maculelê é um tipo de dança folclórica da Bahia, com base na cultura afro-indígena-brasileira e que simula uma luta tribal usando bastões, onde sua origem é ligada às fazendas de produção da cana-de-açúcar na época do Brasil Colônia. Desta forma, os alunos praticaram o maculelê

mais como uma luta, do que uma dança. Para isso, distribuí cabos de vassoura e rolos de papel toalha e sem música ao fundo, pedi que eles, num primeiro momento, simulassem uma luta de bastões. A diversão foi tanta que essa atividade levou um tempo maior que o esperado, pois eles trocavam de duplas e de bastões (as duplas eram cabo x cabo ou rolo x rolo, não podendo misturar). Após essa primeira dinâmica, lembrei a todos sobre os guerreiros de Wakanda no filme “Pantera Negra” e imediatamente uma aluna falou “Tia lembra que eram as mulheres que comandavam o exército?”. Afirmar que sim, que as guerreiras de Wakanda estavam à frente dos exércitos de suas nações e isso era muito respeitado. Para tal, mostrei no celular uma cena do filme onde a general do exército está em um debate com o líder de outra nação e no fim, ele se curva a ela. A turma então, quis tirar uma foto na qual os meninos ficaram ajoelhados com os rolos de papel toalha nas mãos em forma de “X” e as meninas, atrás, em pé, com os cabos de vassoura para o alto. Nesse momento, falei que eles eram os guerreiros da escola e para a minha surpresa, na semana posterior, toda vez que algum aluno dessa turma me encontrava pela escola, fazia o “X” com os braços, assim como filme.

Para finalizar o momento das lutas, comentei que no filme, a riqueza das vestimentas, armaduras, máscaras e pinturas era imensa e foi muito elogiada no mundo todo. Assim, entreguei folhas de ofício com imagens de máscaras africanas para todos pintarem do seu jeito. Terminada essa atividade, nós subimos para a sala de aula para então dar início ao conteúdo Jogos de Tabuleiro.

No último momento do dia, demos inícios aos jogos de tabuleiro africanos. A ideia inicial era ensinar 4 jogos que utilizassem papel e tampinhas de garrafa, o “jogo da onça” e o “mancala” (eu já havia separado caixas de ovos para este jogo). Porém, com o atraso nas atividades nas primeiras aulas, os conteúdos foram sendo um pouco “empurrados” para a frente e por este motivo, decidi excluir os 2 últimos jogos (ambos levariam mais tempo para ensinar as regras, por serem mais difíceis). Sendo assim, levei para a sala de aula as figuras impressas dos jogos “Achi”, “Dzara-Baday”, “Shisima” e “Tsoro Yematatu” e coleí as gravuras no quadro branco. Dividi a turma em 4 grupos e cada grupo ficou responsável por desenhar o jogo na cartolina e separar as tampinhas que usariam. Após a confecção na cartolina, expliquei como se jogava cada um dos quatro jogos e todos começaram a jogar. Após certo tempo, os grupos trocavam de lugar, para que todos jogassem os quatro jogos. No final dessa atividade, vários alunos pediram folhas de ofício para confeccionar o jogo e levar para casa, afim de jogar com a família.

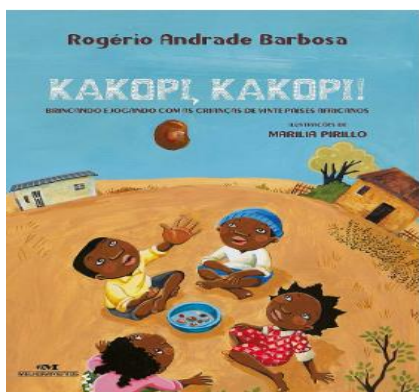
O último momento da aula foi a leitura do livro “Sulwe”, de Lupita Nyong'o, atriz do filme “Pantera Negra”. O livro conta a história da protagonista Sulwe, que também dá nome à obra, e relata a infância de uma menina do leste africano e suas angústias por ter a pele escura. O objetivo da autora é inspirar crianças a se sentirem confortáveis e se amarem em suas peles, passando a enxergar a sua verdadeira beleza. Durante a leitura, percebi que uma aluna estava com os olhos marejados de lágrimas e perguntei se estava tudo bem, se ela precisava de algo. A resposta acabou me deixando também com os olhos marejados: “Não tia, ta tudo bem. É que é muito emocionante esse livro, porque a história da menina é muito triste.” Aproveitei a fala e questiono a turma “Turma, por que a história da menina do livro é triste?” Todos, quase que em coro, responderam “Porque ela sofre racismo!”, “É, ela nem gosta da cor dela por causa disso”, “Ela até tentou virar branca!”. Começamos assim, um breve debate sobre as falas preconceituosas que algumas crianças já ouviram e os relatos foram emocionantes tamanha a indignação dos acontecimentos. Ao finalizar a leitura, mostro a foto da autora e eles reconhecem a atriz. “Não é a moça do pantera negra?”, “É ela mesma!”. Finalizo este momento dizendo que ela, apesar de sofrer quando mais nova, não deixou de lutar e hoje ela é uma mulher de sucesso, referência na luta feminista. Ouço uma aluna dizer no fundo da sala “Vou ser assim também”.

Para finalizar a sequência didática, restava apenas a leitura do último livro da lista selecionada antes do início das aulas (juntamente com as atividades de feedback), porém, com o atraso nas atividades (na 6ª aula eu acabei por usar 1 tempo livre que eu tinha após os meus tempos de Educação Física, com a aceitação da professora regente da turma) tive que utilizar 1 tempo da próxima aula de Educação Física para estas duas últimas atividades.

➤ Atividades realizadas:

- 1) Desenhar o cabelo que gostaria de ter;
- 2) Prática de brincadeiras africanas do livro “Kakopi!Kakopi!” e da apostila;
- 3) Prática do maculelê;
- 4) Pintura de máscaras africanas no papel;
- 5) Confecção e prática, em cartolina, dos jogos de tabuleiro africanos.

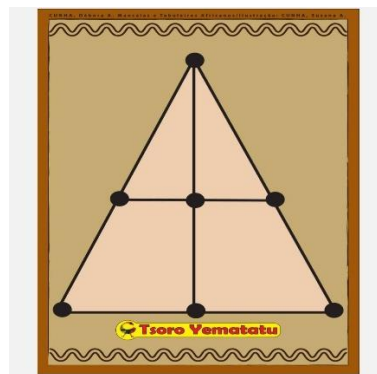
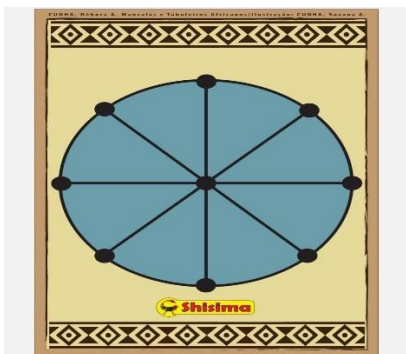
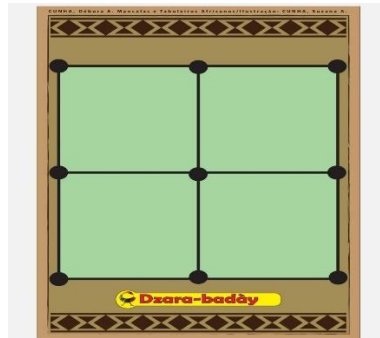
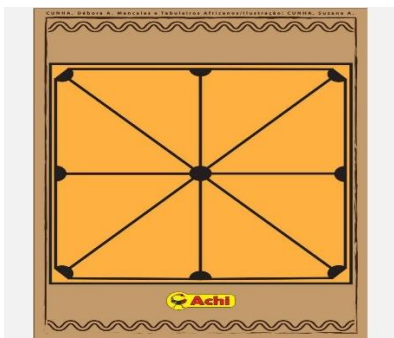
- Leitura do dia:
  - Kakopi! Kakopi!



- Vídeo utilizado:

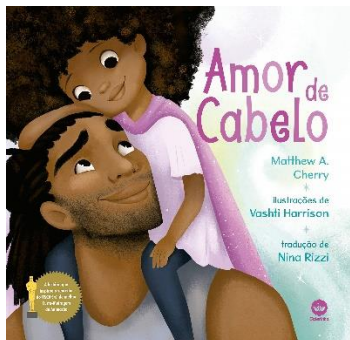
[https://www.youtube.com/watch?v=WOvIcEibkYY&ab\\_channel=DuniaLinimasa](https://www.youtube.com/watch?v=WOvIcEibkYY&ab_channel=DuniaLinimasa)

- Jogos de tabuleiro utilizados:

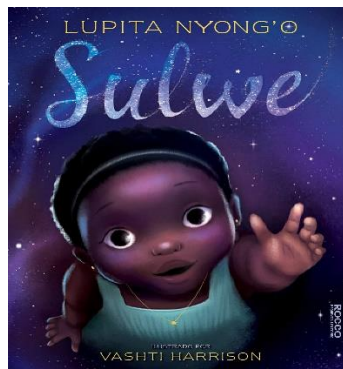


➤ Leituras do dia:

- Amor de cabelo



- Sulwe



• Aula Extra

A aula extra contou com apenas duas atividades: a leitura do livro “O pequeno príncipe preto”, de Rodrigo França e a realização das 2 atividades feitas na 1º aula da sequência didática, que serviram como dados da pesquisa.

No 1º momento foi feita a leitura do livro e no momento que eu li que o personagem principal diz que quer espalhar suas sementes de Baobá e o Ubuntu pelos planetas pergunto se alguém lembrava o que era “Ubuntu”. “É todo mundo junto!”, diz uma aluna. Os alunos ficaram encantados com a Baobá e com a ancestralidade. Quando o pequeno príncipe preto falou em tons de pele, todos ficaram pensativos quando eu disse que existem pessoas de cor amarela. “Amarela, tia?”. Ao final da leitura, perguntei aos alunos onde eles gostariam de jogar as sementes. As respostas foram anotadas no quadro branco e estão expostas aqui embaixo.

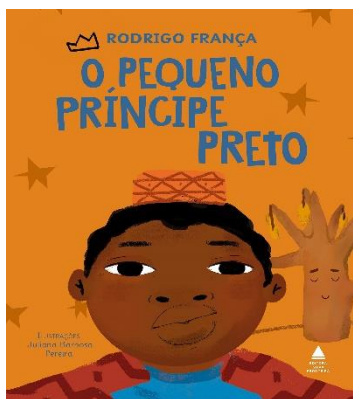
Após a leitura, eu digo que chegamos ao fim do projeto África nas aulas de Educação Física e digo aos alunos que eles precisam refazer as duas atividades que fizeram na primeira aula. Dito isso, num 2º momento, todos refizeram o questionário e a pintura do boneco com seu tom de pele. Para finalizar, pergunto o que acharam de todas as aulas. “Tia, foi muuuuito maneiro!”, “Tia eu adorei, mais as partes das brincadeiras né”, “Eu gostei também de quando a gente dançou aquelas danças difíceis”, “Eu gostei de pintar com tinta”, “Eu também!”, “Eu joguei aquele jogo das tampinhas com minha mãe”. Foram muitos os relatos positivos, o que provoca uma ânsia por um fazer pedagógico mais alinhado com a realidade dos nossos alunos, afim de fazer a diferença na vida deles.

➤ Atividades realizadas:

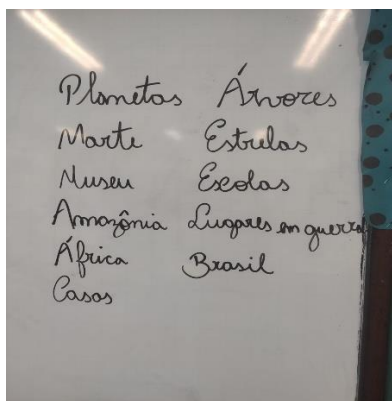
- 1) Questionário;
- 2) Pintar boneco com seu tom de pele.

➤ Leitura do dia:

- O pequeno príncipe preto



- Lugares que os alunos disseram que jogariam suas sementes:



## **APÊNDICE B – Instrumentos de coleta de dados**

Os dados foram coletados através de registros multimídias e de diário de campo em todas as etapas do processo de desenvolvimento e construção da pesquisa. No diário de campo são registradas não apenas observações relativas à metodologia, mas também sobre o desenvolvimento da pesquisa. Quanto maior a riqueza de detalhes registrados no dia a dia da pesquisa, melhor será o proveito que se poderá tirar do diário de campo. São observações que podem colaborar na compreensão e esclarecimento de fatos e geração de novas ideias para a pesquisa.

A análise de dados foi sob a ótica da análise de conteúdo de Bardin (1977). A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

A escolha pelo diário de campo se deu pelo fato da riqueza de informações captadas durante a pesquisa. Com os sujeitos da pesquisa sendo crianças na faixa etária de 7/8 anos, comunicativos e participativos, torna-se importante o registro de todas as possibilidades de falas e/ou atitudes durante o processo de aplicação do Produto Educacional. Sendo assim, foram registrados no diário de campo:

- 1) Transcrição de todos os diálogos surgidos durante todo o processo;
- 2) Filmagens de todo o processo;
- 3) Áudios de todo o processo;
- 4) Percepção da linguagem corporal durante todo o processo.

Todo o registro no diário de campo ocorreu de maneira sistematizada e de acordo com o andamento das atividades realizadas pelos sujeitos da pesquisa, assim como pela realização das duas atividades denominadas de ‘pré-teste’ e ‘pós teste’, feitas no início da sequência didática e ao final da mesma.

A análise dos diversos discursos dos sujeitos da pesquisa durante as atividades da sequência didática contribuiu de forma significativa para a observação da hipótese do estudo.

## ANEXO A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A cultura africana nas aulas de educação física: possibilidades de construção da identidade da criança negra.” Queremos saber se conhecer a cultura da África nas aulas de Educação Física ajuda as crianças a entenderem melhor de onde vieram os povos negros e suas tradições.


Você é estudante do 2º ano, possui entre 7 e 8 anos e está sendo convidado para participar da pesquisa que será feita na Escola Municipal São João Batista, durante as aulas de Educação Física. Durante a pesquisa, você participará das atividades relacionadas a cultura Africana, tais como leitura de livros e vídeos infantis, atividades de desenho e pintura, danças, lutas e brincadeiras africanas e construção de jogos africanos durante as aulas de Educação Física. Para isso, serão usados livros de Literatura Infantil, lápis, borracha, papel, lápis de cor, giz de cera, tesoura, cola, canetinha, placas de isopor, tinta guache, materiais das aulas de Educação Física e um celular, para gravar todas as atividades que você irá participar. O uso destes materiais é considerado seguro, mas é possível você sentir vergonha ao praticar alguma atividade em grupo ou ficar incomodado(a) ao ser gravado (a) realizando as atividades. Quando realizar as atividades em grupo, você pode sofrer algum risco físico, mas tudo será feito com muita segurança para que nada de errado aconteça. Caso aconteça algo errado, você pode procurar o(a) pesquisador(a) Isabela Cristina Sines Pires pelo telefone (021) 99862-1071. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois essa pesquisa pode contribuir para que você conheça e respeite a cultura de diferentes países da África e aprenda várias brincadeiras e jogos africanos com seus colegas de turma.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode discutir comigo, Isabela, quando quiser. Eu responderei a todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa poderão ser vistos por qualquer pessoa, mas você não será identificado através das fotos e vídeos e o seu nome não será falado.

### ASSENTIMENTO

Eu \_\_\_\_\_ li este termo e aceito participar da pesquisa.

	Data: ___/___/___
---	-------------------

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a).	Data: ___/___/___
----------------------------------	-------------------

## ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor participar como voluntário(a) da pesquisa denominada **A cultura africana nas aulas de educação física: possibilidades de construção da identidade da criança negra**, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado. A pesquisa será realizada nas aulas de Educação Física na Escola Municipal São João Batista, localizada no bairro de Cordovil, município do Rio de Janeiro.

**1. OBJETIVO:** Promover possibilidades de resgates da identidade negra dos alunos, a partir de atividades relacionadas a cultura africana.

**2. PROCEDIMENTOS:** a forma de participação do(a) menor consistirá em: participar das atividades relacionadas a cultura Africana, tais como leitura de livros e vídeos infantis, danças, lutas e brincadeiras africanas, confecção de jogos africanos, entre outros, durante as aulas de Educação Física. Os registros serão feitos por meio de um caderno de anotações no qual a pesquisadora anotará as observações, havendo também a possibilidade de registros por meio de fotografia das atividades realizadas pelo(a) participante, bem como a gravação das aulas em forma de áudio e/ou vídeo para posterior análise.

**3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o(a) participante pode apresentar vergonha ou constrangimento nas diversas etapas da pesquisa, algum desconforto ao ser gravado durante as atividades ou ter algum risco físico, ao participar de atividades coletivas. Objetivando minimizar esses riscos, a pesquisadora se compromete a estar atenta a quaisquer sinais verbais e não verbais de desconforto, utilizar uma abordagem mais lúdica e garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: ganhos de conhecimento e ampliação do repertório motor e maior interação com seu grupo, debatendo ideias sobre diversidade cultural e trabalhando valores e comportamentos de respeito e solidariedade com outras culturas.

**4. GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

**5. LIBERDADE DE RECUSA:** a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

**6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do(a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

**7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Isabela Cristina Sines Pires pelo telefone (21) 99862-1071 ou pelo e-mail: [isabelasines@gmail.com](mailto:isabelasines@gmail.com). Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPPI), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891- 0020 ou pelo e-mail: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo com a participação do menor \_\_\_\_\_ na pesquisa.

Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: ____/____/____
---	-------------------------

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ____/____/____
---------------------------------	-------------------------