



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Aldair Rodrigues dos Santos Júnior

A Educação Física escolar numa perspectiva de educação antirracista: o desenvolvimento de sequência didática para o ensino de lutas de matrizes africanas em contexto do Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro

2024

A Educação Física escolar numa perspectiva de educação antirracista: o desenvolvimento de sequência didática para o ensino de lutas de matrizes africanas em contexto do Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro.

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Professor Dr. Lincoln Tavares Silva

Rio de Janeiro

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

CATALOGAÇÃO NA FONTE UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

S237 Santos Júnior, Aldair Rodrigues dos
A Educação Física escolar numa perspectiva de educação antirracista: o desenvolvimento de sequência didática para o ensino de lutas de matrizes africanas em contexto do Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro. / Aldair Rodrigues dos Santos Júnior - 2024.
132 f. : il.

Orientadora: Lincoln Tavares Silva.
Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.

1. Educação física - Educação e Ensino - Teses. 2. Sequência didática. 3. Relações étnico-raciais. I. Silva, Lincoln Tavares. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/ UERJ. III. Título.
CDU 371:796

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

A Educação Física escolar numa perspectiva de educação antirracista: o desenvolvimento de sequência didática para o ensino de lutas de matrizes africanas em contexto do Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro.

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 24/ 05/ 2024

Banca examinadora:

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva (Orientador)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Esequiel Rodrigues Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Katia Regina Xavier Da Silva
Colégio Pedro II - CPII

Rio de Janeiro
2024

Dedico este trabalho a Deus e meus pais, por todo cuidado e carinho que tiveram comigo durante essa jornada. E também à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por me proporcionar educação pública, gratuita e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, por ter me capacitado e acompanhado durante essa etapa especial da minha educação e carreira profissional. A Ele, toda honra e glória.

Deixo aqui registrada minha profunda gratidão ao meu pai, o maior incentivador dos meus estudos e meu eterno apoiador. Apesar de ter partido durante essa jornada, seu amor e encorajamento continuam a me guiar e inspirar. Obrigado por tudo, meu herói!

Agradeço à minha mãe por todo o suporte durante a caminhada. Seu amor e cuidado foram fundamentais para que eu pudesse superar os desafios e alcançar meus objetivos. Sua força e sabedoria me inspiram diariamente.

Gostaria também de agradecer ao professor Paulo Peres, meu orientador do curso de especialização, que ao longo do curso me ensinou muito sobre o mundo da pesquisa e me incentivou a dar continuidade na carreira acadêmica. Obrigado por me inspirar com seu vasto conhecimento.

Não posso deixar de agradecer ao meu orientador, Lincoln Tavares, por todo suporte e acolhimento. Sua orientação sábia, paciência e constante incentivo foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho. Sua dedicação e compromisso com minha formação fizeram toda a diferença ao decorrer do percurso.

Agradeço também às funcionárias da secretaria do PPGEB pela assistência prestada, sempre com atenção e excelência, que foi fundamental durante toda essa jornada.

Por fim, agradeço aos amigos Eduardo Pavão e Joice Coutinho por me apoiarem quando tudo ainda era um sonho e aos colegas de turma Darlene Rieger e Anderson Miguel dos Santos por toda a troca de conhecimento e por tornarem esta jornada mais leve e gratificante.

“O dedo, desde pequeno, geral te aponta o dedo
No olhar da madame, eu consigo sentir o medo.
'Cê cresce achando que 'cê é pior que eles.
Irmão, quem te roubou te chama de ladrão desde cedo.
Ladrão, então, peguemos de volta o que nos foi tirado.
Mano, ou você faz isso,
Ou seria em vão o que os nossos ancestrais teriam sangrado.”

Djonga.

SANTOS JR., A. R. A **Educação Física escolar numa perspectiva de educação antirracista**: o desenvolvimento de sequência didática para o ensino de lutas de matrizes africanas em contexto do Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro. 2024. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

RESUMO

O ambiente escolar tem por objeto preparar o aluno para o exercício da cidadania e do trabalho e busca também a valorização da diversidade cultural por meio do pleno desenvolvimento do educando. Neste sentido, as mais distintas formas de conhecimentos e representações são de grande importância no processo de ensino e aprendizagem na formação dos alunos. Entretanto, as escolas vêm sendo reprodutoras de práticas educativas hegemônicas de conhecimentos eurocentrados. Em razão disso, faz-se necessário abordar e ampliar o debate sobre a descolonização das propostas pedagógicas nas escolas brasileiras, assim como apresentar sequências didáticas em torno deste conteúdo, a fim de nortear os professores. A presente pesquisa tem como objetivo propor e analisar o desenvolvimento de sequências didáticas sob a ótica das lutas de matrizes africanas, através de professores que lecionam aulas de Educação Física em turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental, tanto em escolas públicas como em escolas privadas, em regiões distintas do estado do Rio de Janeiro. A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta investigação combina a pesquisa bibliográfica com a pesquisa-ação, tendo como personagens cinco docentes, que analisaram sequência didática previamente proposta, assim como um conjunto discente, que participou das atividades previstas com a incorporação do ensino de lutas de matrizes africanas, colaborando para aplicação e aprimoramento da sequência didática originalmente proposta. As perspectivas, sugestões e análises críticas fornecidas pelos docentes e discentes foram incorporados ao produto final, sob a forma de sequência didática materializada em eBook, revelando preocupações, cuidados e potenciais do ensino de lutas de matrizes africanas para o ensino da Educação Física escolar.

Palavras-chave: Lei nº 10. 639. Sequência didática. Relações étnico-raciais. Educação Física.

SANTOS JR., A. R. **School Physical Education from an anti-racist education perspective**: the development of a didactic sequence for the teaching of struggles of African matrices in the context of Elementary School in the State of Rio de Janeiro. 2024. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

ABSTRACT

The school environment aims to prepare students for citizenship and employment while also seeking to promote cultural diversity through the comprehensive development of learners. In this regard, diverse forms of knowledge and representations play a significant role in the teaching and learning process in student formation. However, schools have been reproducing hegemonic educational practices centered on Eurocentric knowledge. Consequently, it is necessary to address and expand the debate on the decolonization of pedagogical proposals in Brazilian schools, as well as to present didactic sequences around this content to guide teachers. This research aims to propose and analyze the development of didactic sequences from the perspective of African matrix struggles, involving teachers who teach Physical Education classes to eighth-grade students in both public and private schools in different regions of the state of Rio de Janeiro. The methodology used for this investigation combines bibliographic research with action research, involving five teachers who analyzed a previously proposed didactic sequence, as well as a group of students who participated in the planned activities involving the incorporation of the teaching of African matrix struggles, contributing to the application and improvement of the originally proposed didactic sequence. The perspectives, suggestions, and critical analyses provided by teachers and students have been incorporated into the final product in the form of a didactic sequence materialized in an eBook, revealing concerns, considerations, and potentials of teaching African matrix struggles for the teaching of school Physical Education.

Keywords: Law nº 10.639. Didactic sequence. Ethnic-Racial Relations. Physical Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Apresentação de Maculelê com vestimentas tipicamente indígenas.....	59
Figura 2 – Prática da luta Nguni.....	61
Figura 3 – Tahtib ou tahteeb, jogo com bastões.....	63
Figura 4 – Referências utilizadas na sequência didática.....	66
Figura 5 – Situação de exibição do vídeo com os aspectos gerais do continente africano.....	85
Figura 6 – Situação de exibição do vídeo com os aspectos culturais de influência Africana.....	86
Figura 7 – Resposta do aluno A, sobre a pergunta, "qual a diferença entre luta e briga?".....	88
Figura 8 – Resposta do aluno B, sobre a pergunta, "qual a diferença entre luta e briga?".....	89
Figura 9 – Resposta do aluno B, sobre a pergunta, "Além da prática física, ou seja, a luta propriamente dita, quais são os elementos mais importantes das lutas?".....	89
Figura 10 – Resposta do aluno C, sobre a questão: Disserte em quatro linhas a importância da cultura africana para a nossa sociedade.....	90
Figura 11 – Resposta do aluno D, sobre a questão: Disserte em quatro linhas a importância da cultura africana para a nossa sociedade.....	91
Figura 12 – Resposta do aluno B, sobre a questão: Disserte em quatro linhas a importância da cultura africana para a nossa sociedade.....	91
Figura 13 – Resposta do aluno D, sobre a questão: Disserte sobre a capoeira.....	92
Figura 14 – Resposta do aluno 1 sobre o questionário avaliativo.....	93
Figura 15 – Resposta do aluno 2 sobre o questionário avaliativo.....	94

Figura 16 – Resposta do sobre a pergunta “Como vocês vêm à importância do tema?” do questionário avaliativo.....	93
Figura 17 – Resposta do sobre a pergunta “Como vocês vêm à importância do tema?” do questionário avaliativo.....	95
Figura 18 – Resposta do sobre a pergunta “Como vocês vêm à importância do tema?” do questionário avaliativo.....	95
Figura 19 – Resposta sobre a pergunta “Quais lutas você relaciona com as nossas de acordo com os vídeos?” do questionário avaliativo.....	96
Figura 20 – Resposta sobre a pergunta “Quais lutas você relaciona com as nossas de acordo com os vídeos?” do questionário avaliativo.....	96
Figura 21 – Design de dois fragmentos da primeira parte do E-book Afro Lutas Didáticas.....	107
Figura 22 – Design da segunda parte do E-book Afro Lutas Didáticas	110
Figura 23 – Design da terceira parte do E-book Afro Lutas Didáticas.....	111
Figura 24 - Referências utilizadas na sequência didática estruturada.....	112

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Conhecimento dos alunos sobre lutas de matrizes Africana97

Gráfico 2 – Lutas apontadas pelos alunos..... 98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LBD	Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEB	Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica
TECLE	Termo do Consentimento Livre Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - Entrando no ringue	14
1. Capítulo I - PRIMEIRO ROUND.....	27
1.1. Uma luta contra o estabelecido: Elementos para discussão do racismo e de seu combate.....	27
1.2. Questionando as regras para a luta: Raça e educação no Brasil - desafios e reflexões sobre o sistema educacional	33
2. Capítulo 2 - ENTRANDO NA LUTA EM MEU CAMPO: EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA.....	38
2.1. Um filho teu não foge à luta: O ensino de lutas afro-brasileiras como abordagem antirracista.....	42
2.2. Uma luta da nação: A relação da luta com os documentos oficiais que regem a educação brasileira.	47
3. Capítulo 3 - AS ESTRATÉGIAS PARA A LUTA, COM LUTAS: CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	50
4. Capítulo 4 - JUNTOS NESTA LUTA: OS ATORES ENVOLVIDOS NA PRÁTICA ANTIRRACISTA E SUAS CONTRIBUIÇÕES TÁTICAS	55
4.1. O que pensamos no início da luta: Elementos da sequência didática original	56
4.1.1. Maculelê.....	58
4.1.2. Nguni.....	60
4.1.3. Tahtib.....	61
4.2. Na luta pela melhor formulação estratégica: Impressões dos docentes e análise crítica da sequência didática inicial	66
4.2.1. Parceiro de luta Professor A e sua contribuição crítica.....	66
4.2.2. Parceiro de luta Professor B e seus apontamentos opinativos	69
4.2.3. Parceiro de Luta Professor C e suas análises críticas	71
4.2.4. Parceira de luta Professora D e suas impressões sobre a sequência didática oferecida ao crivo	72
4.2.5. Parceiro de luta Professor E, proporcionando mais colaborações críticas.	74
4.3. Redefinindo a estratégia de luta: Reconstrução da sequência didática com bases nas contribuições dos docentes colaboradores.....	79
4.4. No campo de aplicação: lutando pelas referências de matrizes africanas na Educação Física escolar	81
4.5. Análise e discussão	98
5. Capítulo 5 - RESULTADO PRÁTICO - TEÓRICO DE NOSSA LUTA: O PRODUTO PROPRIAMENTE DITO.....	103

CONSIDERAÇÕES FINAIS - “VALEU A PENA TODA A LUTA” OU “SEM LUTAS NÃO HÁ VITÓRIAS?”.	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
APÊNDICE 1	127
APÊNDICE 2	128
APÊNDICE 3	129
APÊNDICE 4	130
ANEXO 1	131

INTRODUÇÃO - Entrando no ringue¹

A educação é estabelecida na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) como um direito social indispensável a todos os brasileiros. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) dispõe que a educação brasileira tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). Entretanto, o nosso sistema educacional abrange diversas controvérsias quando se trata da institucionalização dos temas relacionados à influência e valorização da cultura africana em nossa sociedade.

Por vezes, as escolas brasileiras reproduziam apenas práticas educativas hegemônicas de conhecimentos eurocentrados, deixando de lado ou inferiorizando os conteúdos que abordam outros saberes, tais como o da cultura africana, que foram de fundamental importância para a construção de nossa sociedade. Risério (1993) descreve a respeito dos textos africanos serem ignorados:

Quando os europeus principiaram a produzir textos no território hoje brasileiro, os indígenas já vinham, há tempos, produzindo os seus. E assim como os europeus transportaram para cá um dilatado e fecundo repertório textual, também os africanos, engajados à força no maior processo migratório de toda a história da humanidade, conduziram suas formas verbais criativas ao outro lado do Atlântico. Logo, ao se voltar pioneiramente para a história do texto criativo em nossa extensão geográfica, o romantismo deveria se defrontar, em tese, com os conjuntos formados por textos ameríndios e textos africanos. Em tese. De fato, não foi bem isto o que aconteceu. (...) O texto criativo africano foi ladeado ou ignorado, invariavelmente, naquele nosso ambiente. (...) Dito de outro modo, palavras negras passaram em brancas nuvens (RISÉRIO, 1993, p. 69-70).

Os temas relacionados às questões raciais no espaço escolar institucional ganharam força após a Constituição de 1988, quando, através de movimentos ativistas negros, foi possível ampliar os debates e suas ações (DOMINGUES, 2009). No entanto, a incorporação dos saberes que abrangem a cultura e a historicidade racial, com o intuito de descentralizar o currículo, só deu um passo mais concreto após a regulamentação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece ao currículo oficial da Rede de

¹ Utilizamos nos títulos os termos "Ringue" e "Round", os quais estão intimamente ligados à prática do boxe. Conforme Vieira (2007), as evidências mais antigas dessa arte marcial remontam a descobertas arqueológicas datadas de sete mil anos antes de Cristo no Norte da África, sugerindo que o boxe possui uma longa história de apropriação cultural.

Ensino a obrigatoriedade do uso da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio do país (BRASIL, 2003).

Esta lei representa um grande avanço na descentralização dos saberes hegemônicos institucionalizados no Brasil, uma vez que propõe mudanças nos currículos. Santos (2007) ressalta a importância de o ambiente escolar permitir que a "História" seja contada por diversas vozes e garantir que o futuro seja moldado por representantes diversos. Possibilitando uma construção educacional de representações plurais, com o objetivo de promover o reconhecimento e a valorização simbólica dos saberes e conhecimentos da cultura africana e sua importância na formação da sociedade brasileira.

Segundo Gomes (2001a), a Lei 10.639/2003 também pode ser entendida como uma política de ação afirmativa, ao passo que:

Os objetivos das ações afirmativas são: induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a idéia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores (GOMES, 2001a, p. 6-7).

Secchi (2013) diz que uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema social. No Brasil, a exclusão social, da qual os negros são as principais vítimas, é resultado principalmente da má destinação de recursos públicos, especialmente no campo da educação. Para Gomes (2001b, p. 58-59):

[...] a educação é a mais importante dentre as diversas prestações que o indivíduo recebe ou tem legítima expectativa de receber do Estado. Trata-se, de um bem escasso [...]. Agir2 "afirmativamente" significa ter consciência do problema e tomar decisões coerentes com o imperativo indeclinável de remedia-los. Além de vontade política, que é fundamental, é preciso entender que a questão é de vital importância para que o País se imponha no cenário internacional e ocupe o espaço, a posição e o respeito que a sua história, o seu povo, suas realizações e o seu peso político e econômico recomendam.

Mesmo após duas décadas da promulgação da lei mencionada, ainda é possível observar diversas problemáticas dentro do âmbito educacional ao abordar essa temática durante as aulas, principalmente nas de Educação Física, devido à resistência dos alunos em optarem quase sempre por assuntos e atividades de

conhecimentos hegemônicos, como voleibol, futebol e handebol. Portanto, percebe-se a necessidade de abordar determinados temas para orientar os professores a desenvolverem metodologias mais consistentes nessa área.

Shiva (2003) destaca o prejuízo causado pelo predomínio do conhecimento sobre as formas culturais alternativas, dizendo que:

A linearidade fragmentada do saber dominante rompe as interações entre os sistemas. O saber local resvala pelas rachaduras da fragmentação. É eclipsado como o mundo ao qual está ligado. Desse modo, o saber científico dominante cria uma monocultura mental ao fazer desaparecer o espaço das alternativas locais, de forma muito semelhante à das monoculturas de variedades de plantas importadas, que leva à substituição e destruição da diversidade local. O saber dominante também destrói as próprias condições para a existência de alternativas, de forma muito semelhante à introdução de monoculturas, que destroem as próprias condições de existências de diversas espécies (SHIVA (2003, p. 25).

Embora ainda não exerça a docência em espaços formais, pude vivenciar esse contexto em diversas etapas em que estive envolvido com o campo da Educação Física escolar.

Em 2003, ano em que a Lei 10.639/2003 foi criada, tive meu primeiro contato com as aulas de Educação Física como aluno da antiga quinta série do ensino fundamental, atualmente sexto ano, em uma escola pública da rede estadual na cidade de Rio Bonito.

A escola era uma instituição de destaque na região, reconhecida por ser referência na qualidade de ensino entre os municípios vizinhos. No entanto, mesmo com todas as atribuições positivas no processo de ensino-aprendizagem, as aulas de Educação Física não apresentavam nenhum conteúdo que abordasse ou promovesse assuntos relacionados aos conhecimentos étnico-raciais ao longo daquele ano e pelos três anos seguintes do ensino fundamental.

Quando cursei o ensino médio, no ano de 2007, essa realidade não foi diferente. Apesar da Lei 10.639 já estar em vigor desde nove de janeiro de 2003, a ausência de sua implementação permeou do início ao fim dos três anos da formação regular. Durante esse período, as aulas tinham apenas um enfoque esportivo, com atividades voltadas para a prática frequente dos esportes mais populares, como futebol, handebol, vôlei e basquete.

Por diversas vezes, ao longo desses três anos, pude perceber que esses modelos de aulas voltados apenas para a prática física acabavam nos levando, alunos, a um caminho de exclusão, segregação e seleção dos mais aptos, além de contribuir para a ocorrência frequente de casos de *bullying*. Desse modo, indo totalmente contra os objetivos do Ensino Médio, que desde 1996 tem como finalidade aprimorar o educando como pessoa humana e prepará-lo essencialmente para o trabalho e a cidadania (BRASIL, 1996), continuávamos sem acesso aos conhecimentos da matriz afro-brasileira no ambiente escolar.

Em 2016, ao iniciar o curso de licenciatura em Educação Física em uma universidade privada na região metropolitana do Rio de Janeiro, comecei a notar pequenas introduções da temática nos ambientes de educação formal. No entanto, esses encaminhamentos pedagógicos ainda eram superficiais e introduzidos apenas como parte da realização de trabalhos semestrais para a composição das notas finais em algumas disciplinas. Tanto no curso de licenciatura quanto nos planejamentos educacionais realizados durante os estágios nas escolas, a presença desses temas ainda era incipiente.

A falta de argumentações visando à reparação social, valorização e resgate da cultura, do conhecimento popular e dos saberes científicos, além da promoção do combate ao racismo e preconceito com um caráter mais exploratório e investigativo dentro desses espaços de educação formal, continuava a incomodar. Tal incômodo era sentido principalmente no campo da educação superior, uma vez que o artigo 43, inciso IV da LBD, tem por finalidade promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade (BRASIL, 1996).

Ademais, ao longo dos seis períodos obrigatórios para a conclusão do curso de licenciatura, não foi incluída em sua grade curricular nenhuma disciplina que abordasse temas relacionados à Cultura Africana e Afro-brasileira e sua importância para o ensino escolar, nem mesmo como matéria optativa.

Embora a Lei 10.639/2003 contemple a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Africana e Afro-brasileira" apenas no currículo da rede regular do ensino fundamental e médio, a mesma deveria ser revista. Isso porque, mesmo não sendo

obrigatória nos cursos de graduação e pós-graduação, é importante destacar que o curso de licenciatura é responsável por formar docentes que irão lecionar na educação básica. A falta de planejamento didático que aborda essa temática pode resultar em lacunas prejudiciais no processo de ensino-aprendizagem dos envolvidos nesse contexto, ou seja, dos professores e alunos.

Ainda durante os três anos da licenciatura, especificamente no terceiro período, ao iniciar minha experiência como estagiário, tive a oportunidade de transitar entre redes pública e privada. Nas aulas ministradas na escola pública, sob supervisão do professor da disciplina, em uma turma de primeiro ano do ensino médio, pude observar uma variedade de conteúdos abordados, incluindo jogos, danças e esportes. Nesse cenário, em meio à realização das aulas de dança percebi a introdução dos temas relacionados à cultura africana, apenas através de um trabalho de fechamento bimestral.

Nele, o professor estabelecia para os alunos uma pesquisa teórica sobre as danças de influência das culturas que formaram a sociedade brasileira (indígena, europeia e africana), seguida pela apresentação rítmica da dança escolhida. Durante esse trabalho, os alunos apresentaram ritmos como funk e samba. No entanto, não houve por parte dos professores nenhuma preocupação em realizar a explanação teórica, debate ou fundamentação histórica.

Já ao longo das aulas na rede privada, em uma escola de classe média alta na cidade de Niterói, estagiando em uma turma do sexto ano do ensino fundamental, notei que o retrocesso era ainda mais evidente. Durante todo o ano letivo, só consegui notar a abordagem dos temas relacionados aos conhecimentos da cultura africana em um único trabalho.

Nesta atividade, os alunos foram solicitados a levar roupas de cor branca para a aula do dia 20 de novembro, para participarem de um sarau cultural promovido pela escola em homenagem ao Dia Nacional da Consciência Negra e ao dia da morte de Zumbi dos Palmares. A apresentação consistia em movimentos rítmicos da luta Capoeira. Para a realização da apresentação mencionada, os alunos ensaiaram os movimentos em apenas uma aula, com duração de 50 minutos. Demonstrando que a

falta de exposição teórica e crítica pode ser uma problemática comum tanto nas escolas públicas quanto nas privadas.

Ainda durante o estágio na escola particular, no mesmo dia da apresentação rítmica dos movimentos da capoeira, tive uma conversa com o professor de Educação Física da turma. Ele compartilhou que os planejamentos metodológicos das turmas em que lecionava já eram definidos pela escola. As atividades propostas tinham que ser elaboradas por ele, seguindo as sequências didáticas estabelecidas pela gestão escolar para a condução das aulas.

No ano de 2021, iniciei uma pós-graduação voltada para a área pedagógica da Educação Física na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O curso de especialização em pedagogia crítica da Educação Física da UFRJ era composto por alunos que passaram por um processo seletivo com provas realizadas em duas etapas. Para participar dessa seleção, era exigida a conclusão do curso de licenciatura em Educação Física.

A turma era formada por alunos que residiam em diferentes cidades do Estado do Rio de Janeiro, alguns dos quais já atuavam como docentes em escolas públicas e privadas. Essa diversidade de origens proporcionava uma ampla gama de conhecimentos e experiências educacionais, enriquecendo os debates realizados durante as aulas.

Neste curso, estudamos temas relevantes, tais como a história da educação, história e evolução da didática da Educação Física, documentos oficiais que regem a educação brasileira, movimentos culturais, religião, técnicas de pesquisa, atualidades e diversos outros temas pertinentes. Durante esses estudos, foram frequentemente abordadas as relações que esses temas têm com a importância da influência da cultura Africana e Afro-Brasileira para a nossa educação e construção social.

Em uma dessas aulas, quando discutíamos o "lugar do corpo negro na sociedade", após a leitura do texto "Corpo e Alma - Notas Etnográficas de um Aprendiz de Boxe", do autor Loïc Wacquant, surgiram questionamentos por parte dos alunos que já atuavam no magistério, tais como: Quais atividades poderiam ser trabalhadas? A aplicação de atividades de matrizes africanas poderia gerar algum episódio de racismo? A narrativa da historicidade sob uma perspectiva diferente daquela

popularmente conhecida e estabelecida como hegemônica poderia despertar interesse nos alunos? Isso poderia levá-los a refletir e promover mudanças positivas? E os pais e a direção aprovariam todas as questões pautadas nas atividades?

Diante disso, pude constatar que, apesar das extensas diferenças geográficas, econômicas, sociais e culturais, as dificuldades enfrentadas por esses professores eram semelhantes. Essa observação me levou a questionar sobre como, mesmo quase vinte anos após a criação da lei, os mesmos problemas ainda persistem em nosso campo educacional. Como é possível que tantas falhas ocorram ou permaneçam?

Essas indagações se intensificaram após minha admissão no Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEB-UERJ). Durante a disciplina de Educação para Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, ao ler os textos e participar dos debates com colegas de turma e professoras, comecei a ponderar sobre os caminhos a seguir para investigar a implementação dessas práticas na atualidade. Considerando as observações e questionamentos suscitados, torna-se relevante investigar como a lei 10.639/2003, em relação às aulas de Educação Física, está sendo efetivamente aplicada nos dias de hoje.

Posto isso, surgiram os seguintes problemas de pesquisa: O ensino das lutas nas aulas de Educação Física escolar pode contribuir para cumprir os requisitos da Lei 10.639 ou para ampliar a compreensão da Lei 10.639?

Para, além disso, surgiu a necessidade da criação de um produto didático com ações que pudessem contribuir pedagogicamente para a reparação desses saberes, beneficiando os profissionais que atuam no magistério da educação básica e a vida dos estudantes que nela se formam.

Neste contexto, o presente trabalho tem como recorte temático a Lei nº 10.639/2003, associada ao conteúdo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Desta maneira, este estudo teve como objetivo propor e analisar o desenvolvimento e a aplicação de uma sequência didática que abordou como temática o ensino de lutas de matrizes africanas, através de professores que lecionam aulas de Educação Física,

em turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas em diferentes localidades do estado do Rio de Janeiro.

A sequência didática elaborada com a finalidade de gerar o produto educacional e destinada a captar informações para análise da pesquisa foi construída com base na unidade temática "lutas" da BNCC, tendo como objeto do conhecimento as lutas no mundo e trabalhando as habilidades: Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas (EF89EF12); Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo suas características técnico-táticas (EF89EF17); e Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem (EF89EF18).

Os objetivos específicos têm os seguintes interesses: Captar as visões metodológicas dos professores sobre o tratamento da Lei 10.639/2003 durante seu planejamento educacional; Compreender algumas das diferenças pedagógicas entre as práticas apresentadas pelos professores; Analisar as diferenças metodológicas da temática trabalhada nas distintas localidades escolares; e Estimular a criação de uma sequência didática que valorize e promova o conhecimento das culturas e saberes africanos, visando assim à ampliação de conhecimentos contra-hegemônicos.

Ao tratarmos de sequência didática, recorreremos a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), os quais definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Castro et al. (1976, p. 55), por sua vez, descrevem a sequência didática como equivalente a um minicurso. Já Zabala (1998, p. 55) apresenta quatro fases de aplicação de uma sequência didática, que são: “comunicação da lição, estudo individual do conteúdo, repetição do conteúdo estudado e avaliação ou nota do professor”.

Diante dessas fases, Oliveira (2013) apresenta algumas etapas básicas que podem ser utilizadas na construção de uma sequência didática, as quais correspondem a: escolha do tema, questionamentos para a construção do problema, planejamento dos conteúdos, definição dos objetivos a serem alcançados, determinação da sequência de atividades, estabelecimento do cronograma, seleção de

material didático, integração entre cada atividade e avaliação dos resultados (OLIVEIRA, 2013, p. 40).

Assim, por meio desses autores, podemos considerar que a sequência didática tem o potencial de estabelecer um direcionamento fundamental no processo de construção metodológica no ensino e aprendizagem. Dito isso, é importante considerar que as diferentes sequências didáticas propostas podem ser adaptadas de acordo com as necessidades específicas de cada contexto educacional.

A literatura desta pesquisa destaca que as legislações educacionais deram um passo importante nos debates sobre a descolonização dos currículos nas escolas brasileiras. Especialmente devido à escassez dos conhecimentos que faziam parte das disciplinas escolares, tornando inviável uma verdadeira interlocução entre a escola, o currículo e a realidade social (GOMES, 2012).

E quando se trata dessa temática no âmbito das aulas de Educação Física, Marcos Garcia Neira, autor que aborda as teorias pós-críticas da Educação Física, destaca em seus estudos a importância de dar voz aos grupos historicamente e culturalmente silenciados. Neira afirma que "Um currículo de Educação Física comprometido com essa visão procura evitar a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante" (NEIRA; NUNES, 2009).

A relevância dessa pesquisa possui quatro aspectos fundamentais – científico, social, cultural e pessoal, discriminados a seguir:

No que tange ao aspecto científico, este estudo procura aumentar o número de pesquisas empíricas relacionadas à valorização dos conhecimentos afro-brasileiros no contexto das aulas de Educação Física. Ao passo que atualmente, há poucos trabalhos acadêmicos que abordam a temática da Lei nº 10.639/2003 associadas à sequências didáticas para as aulas de Educação Física.

No aspecto social, esta pesquisa tem o potencial de desencadear processos de transformação na comunidade escolar. Compreendemos que através das sequências didáticas, novas formas de aprendizagem e oportunidades metodológicas podem surgir para explorar e valorizar os conteúdos relacionados aos saberes da cultura africana, contribuindo assim para criar um ambiente escolar mais justo, democrático e igualitário.

Tendo em vista a ampliação da disseminação da importância das produções culturais das relações étnico-raciais, buscando romper com a hegemonia dos conteúdos educacionais considerados importantes na educação brasileira ao longo do tempo, e reconhecendo que essas práticas possam ter contribuído para o atual cenário desigual e injusto de nossa construção social, aliamos esta investigação ao antirracismo. Não podemos abrir mão disso, pois atualmente, diversas problemáticas são vivenciadas, como o racismo, preconceitos e a desigualdade social e econômica entre negros e não negros.

Dito isso, essa relevância social destaca a importância e a necessidade de transformações nesses conteúdos no contexto educacional, visando reparar essa conjuntura social. Com o intuito de promover mudanças em nossa base educacional, que contribuem para a sustentação dessa discriminação social e sua continuidade.

A relevância cultural consiste na compreensão da relação entre a falta de valorização e institucionalização dos conhecimentos afros e os problemas presentes em nossa sociedade atual. Observa-se que as manifestações de racismo, discriminação racial e preconceitos, tanto dentro quanto fora das escolas, podem ser resultado da desvalorização cultural dos povos historicamente marginalizados. Essa desvalorização os tornou alvo de aculturação e invisibilidade em suas referências territoriais e culturais. No entanto, é por meio da resistência desses povos que se torna possível (re)valorizar sua importância cultural, diversa e representativa, enriquecendo assim nossa compreensão e reconhecimento de saberes e práticas.

Sem o afã de mergulharmos na amplitude da questão cultural, diversos questionamentos surgem a partir das denúncias veiculadas pela mídia sobre práticas excludentes e discriminatórias que perpetuam o racismo. Indagamos se o racismo está em ascensão nos dias atuais ou se está sendo mais enfaticamente denunciado, e até que ponto o uso da internet tem contribuído para a conscientização e denúncia desses atos. Essa discussão nos leva a ponderar sobre a origem das idéias que sustentam a superioridade de uma cultura ou conhecimento sobre outros, alimentando nossa investigação e enriquecendo nossa compreensão da relevância cultural.

Por fim, a relevância pessoal desta pesquisa assume um grande significado, ao passo que como uma pessoa negra que passou por toda a educação básica, percebi

que pouquíssimas vezes a valorização dos saberes e da cultura afro no ambiente escolar. Isso me fez sentir constantemente não representado e excluído da sociedade em que vivemos. Além disso, como professor de Educação Física, a realização deste trabalho contribuiu para ampliar meu conhecimento sobre diversas metodologias que promovem a introdução dos saberes africanos na educação formal, buscando influenciar as decisões e intervenções no planejamento das aulas de cunho hegemônicas. Para lidar com esse contexto, esta dissertação está estruturada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, são introduzidos conceitos fundamentais que exploram os conteúdos das matrizes africanas. São discutidos termos ligados ao racismo e práticas antirracista. Também é debatida a inclusão de temas étnico-raciais no currículo escolar, bem como é abordada a escassez de materiais que representem adequadamente essa cultura, através de autores como: Acselrad (2004), Allport (1954), Black (2003), Camargo (2011), Candau (2010), Carrington (1990), Conceição (2016), Corsino (2016), Crisóstomo (2010), Ferreira (2012), Goldman (2005), Gomes (2001), Gorender (2016), Guattari (1996), Guimarães (1999), Hall (2006), Herculano (2004), Jones (1973), Ladson-Billings (1998), Lerner (2007), Manuel (2019), Mignolo et al. (2014), Moreira (2019), Munanga (2010), Nascimento (2016), Oliveira (2010), Orlando (2014), Pádua (2004), Ramos (2022), Ribeiro (2019), Riedemann (2015), Rolnik (1996), Santos (1998), Santos (2004), Silva (2019), Silva Jr. (2008), Snowden (1995), Souza (2010), Stefini (2015), Troyna (1990), Webb (2001) e Wieviorka (2007).

No segundo capítulo, aprofundamos as reflexões sobre a inclusão da diversidade, ressaltando a importância de explorar as relações étnico-raciais durante as aulas de Educação Física. Também é discutido o ensino das lutas como uma estratégia para tratar dessas questões, destacando sua fundamentação e conexão com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com base em contribuições de diversos autores, tais como Andrade (2010), Apple (2006), Betti (2020), Borges et al. (2021), Breda et al. (2010), Coelho et al. (2020), Conceição (2016), Candau (2008), Corsino (2016) Costa (2012), Darido (2015), D'Arrochella et al. (2022), Del'Veccio (2013), Fonseca (2013), Franchini (2013), Freire (2014), Giroux (2008), Kunz (2020),

Moreira (2000), Neira (2006), Nobrega (2020), Nunes (2006), Petit (2015), Rufino (2015), Silva (2000), Silva (2010), Soares et al. (1992), Souza (2018) e Zanelli (2010).

Já o terceiro capítulo destina-se à construção metodológica a partir da apresentação de informações organizadas sobre a forma de sequência didática, confeccionada como produto educacional, e ferramenta para coleta de depoimentos críticos dos docentes participantes sobre essa proposição de produto. Tal apresentação compreende a uma proposta inicial de sequência didática construída numa perspectiva antirracista que tem como conteúdo programático o ensino de lutas, que será oferecida a professores para que avaliem criticamente, para que posteriormente seja reformulada e aplicada por um dos professores para posterior análise crítica de nossa parte. Para conduzir a metodologia e tratar o método de pesquisa-ação e sequência didática, recorreremos às contribuições dos autores Elliot (1998), Fonseca (2002), Franco (2005) Franco (2005), Kincheloe (1997), Mailhiot (2005), Michel Thiollent (1986), Zabala (1998).

O quarto capítulo é destinado à apresentação da sequência didática inicialmente idealizada, análise dos levantamentos realizados e a aplicação da sequência didática, realizada por um dos professores juntamente com os alunos. Ou seja, será feita a reflexão sobre o processo de reformulação da sequência didática e a sua aplicação final em uma turma de ensino fundamental do oitavo ano do ensino fundamental.

Busca-se aqui expressar os achados e resultados, os quais irão consolidar o produto desta dissertação por meio das respostas obtidas no campo, para facilitar a interpretação das informações e, posteriormente, chegar às conclusões durante a análise e discussão, embasando-se em autores como: Allport (1954), Barroso (2005), Darido (2005), Goodson (2007), Guimarães (1994), Manuel (2019), Oliveira (2019), Pombo (1994), Rangel (2005), Santos (1990), Silva (2019), Silva (2010), Soares et al. (1992), Vieira (1998).

No quinto capítulo, é apresentado o produto propriamente dito. Neste momento são caracterizadas partes do e-book, cuja temática versa sobre o ensino de lutas de origem africana.

Por fim, buscamos apresentar as considerações finais, trazendo às respostas aos objetivos deste estudo e suas implicações práticas para ações de mudanças efetivas na abordagem do ensino dos conteúdos relacionados a matrizes africanas no âmbito escolar, abordando a importância da inserção das lutas de matrizes africanas no ensino fundamental, suas perspectivas e dificuldades.

1. Capítulo I - PRIMEIRO ROUND

1.1. Uma luta contra o estabelecido: Elementos para discussão do racismo e de seu combate.

A desigualdade entre pessoas negras e não negras no Brasil é evidente e afeta diversas áreas de suas vidas sociais. Essa disparidade acaba por limitar o desenvolvimento das mais diversas potencialidades da população brasileira, especialmente daquela que é conhecida como "Raça Negra" - termo aqui entre aspas, pois a ciência condena o conceito de raça.

O conceito de raça é rejeitado como ideologia, após sua suposta tentativa de justificar a colonização, escravização, segregação, esterilização, perseguição e morte de milhões de pessoas (NASCIMENTO, 2016; SANTOS, 1998; BLACK, 2003; SILVA Jr., 2008). Segundo Joel Rufino dos Santos, "Não há raças; [o que] há é racismo" (SANTOS et al., 2009, p. 172). Mudando a abordagem sobre a questão, Hall (2006) afirma que raça não é uma categoria biológica, mas discursiva.

Raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas e corporais, etc. – como *marcas simbólicas*, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro (HALL, 2006, p. 63).

Neste sentido, podemos compreender que a raça é uma categorização social de grande importância para entender e identificar diversos fatores primordiais da construção de nossa sociedade. Kabengele Munanga, antropólogo e professor brasileiro-congolês, em um de seus estudos sobre questões raciais aqui no Brasil, afirma que a raça é uma construção social essencial e extensivamente aceita (MUNANGA, 2010, p. 1-6). O antropólogo ainda explica que as concepções de negro, branco ou alguma outra etnia têm uma razão etno-simbólica, política e ideológica, mas que não são compostas por evidências biológicas.

É válido ressaltar que os conceitos de raça e racismo, embora se diferenciem na literatura, permeiam e intensificam diversas questões controversas, incluindo o preconceito.

Contudo, antes de adentrarmos na discussão sobre o racismo, é importante entendermos o significado de preconceito. Snowden (1995), ao analisar historicamente a origem do preconceito, relata que este já existia na antiguidade greco-romana, manifestando-se de forma cultural e não racial, uma vez que a maioria dos escravos daquela época era de cor branca (Snowden, 1983; 1995). Para Allport, o preconceito pode ser determinado como um comportamento hostil contra um indivíduo, apenas porque ele pertence a um grupo desvalorizado socialmente (Allport, 1954 apud MANUEL; SILVA; OLIVEIRA, 2019).

O racismo está enraizado na idéia de superioridade ou inferioridade de um determinado grupo em relação a outro, baseando-se apenas em suas diferenças físicas, como cor de pele, cabelo e outros aspectos. Guimarães (1999) afirma que o racismo reduz o cultural ao biológico, buscando subordinar o fator cultural ao biológico como forma de justificar o poder.

Jones (1973), por sua vez, diferencia racismo de preconceito ao afirmar que o racismo não se limita ao nível individual, mas também se manifesta em nível institucional e cultural. Portanto, podemos concluir que o racismo acarreta danos muito mais amplos do que os preconceitos, como a exclusão social de diversos ambientes e posições na sociedade.

A partir disso, conseguimos compreender e até justificar a imensa desigualdade social entre negros e não negros em nosso país. Entre os pobres, os negros são os menos remunerados no mercado de trabalho e apresentam os menores níveis de escolaridade (OLIVEIRA; PORCARO; COSTA, 1985). Guattari e Rolnik (1996) acrescentam que os mecanismos de segregação, infantilização e culpabilização provocam sentimentos de inferioridade, incapacidade, dependência e culpa naqueles que tentam se inserir de novas formas no mundo. Esse fato evidencia a amplitude do alcance do racismo na sociedade, nas instituições e nas relações.

Podemos classificar o racismo em alguns pilares, sendo eles o racismo estrutural, institucional, recreativo, ambiental, religioso e científico, os mais incidentes no Brasil.

O racismo estrutural é entendido como a naturalização de práticas, costumes, atitudes, falas, pensamentos e outras expressões que promovem o pré-julgamento e o preconceito com base em características raciais. Em nossa nação, é notável que essa atrocidade ocorra frequentemente com a população negra, em detrimento das outras. O mesmo acontece na maioria dos países do continente americano, asiático e europeu. Segundo Gorender (2016), o racismo estrutural é um componente que faz parte da estrutura do Brasil, pois foi estabelecido desde a vigência do escravismo durante o período colonial.

O racismo institucional, por sua vez, corresponde ao sistema de desigualdade baseado na raça, seja em âmbitos de órgãos públicos ou privados. Ou seja, são preconceitos que ocorrem dentro das instituições. José Crisóstomo Souza (2010), filósofo brasileiro, enfatiza que o racismo institucional é quando se coloca o coletivo étnico numa situação de desigualdade:

É toda forma de ocorrência que coloca em uma situação de desigualdade um coletivo, neste caso, um coletivo étnico. Ele não difere dos outros tipos de racismo, mas ele acontece através das instituições, coisa que não estamos acostumados a perceber. Então o processo de desenvolvimento institucional privilegia determinado tipo de grupo étnico em detrimento de outros. O racismo institucional pode ser encontrado, por exemplo, na hora das contratações no mercado de trabalho ou quando o Estado deixa de eletrificar determinada comunidade rural, ribeirinha, e desenvolve a mesma eletrificação em uma outra comunidade étnica (SOUZA, 2010, p.1).

No Brasil, por diversas vezes, esse tipo de racismo se configura diante da população negra. Podemos exemplificar tal conjuntura ao observar o quanto é comum à criação de obstáculos para pessoas negras na admissão em instituições privadas. Wieviorka (2007, p. 30) afirma que o racismo institucional é "descrito como algo que mantém os negros em uma situação de inferioridade por mecanismos não percebidos socialmente".

O racismo recreativo se manifesta de forma disfarçada, muitas vezes por meio do humor ou de alguma outra forma de entretenimento, visando menosprezar as características físicas da raça. Sendo realizado por meio de piadas, zombarias, brincadeiras, comparações indevidas, correlações indesejáveis e outras intenções que visam humilhar ou desvalorizar outra raça.

Adilson Moreira (2019), pioneiro nos estudos sobre Racismo Recreativo, aponta que:

É importante termos em mente que o humor racista não é apenas um meio de divulgação de estigmas referentes a membros de minorias raciais. Em última instância, ele tem o propósito de afirmar a ideia de que os membros do grupo racial dominante são os únicos atores sociais merecedores de respeito, de que são os únicos atores sociais competentes [...] piadas racistas são um tipo de mensagem, e como tal elas transmitem uma pluralidade de sentidos. Uma pessoa branca que procura degradar negros por meio do humor racista está dizendo que eles são inferiores, mas também está afirmando que brancos são necessariamente superiores a eles. O humor racista não é apenas um veículo de expressão, condescendência ou de agressividade, é também uma forma encontrada pelas pessoas brancas para defender a posição privilegiada que ocupam razão pela qual não podemos ignorar seu caráter estratégico (MOREIRA, 2019, p. 84-85).

Frequentemente observamos pessoas negras sendo associadas a macacos; corpos de mulheres negras sendo sexualizados e homens negros tendo seus corpos vistos como agressivos. Além disso, há muitas outras situações em que essa população é alvo de "brincadeiras" que perpetuam o racismo recreativo.

Já o **Racismo Ambiental**, segundo Robert Bullard, citado por Acselrad, Herculano e Pádua (2004, p. 42), é compreendido no âmbito das "políticas públicas, ambientais, práticas ou diretivas que afetam de modo diferente ou prejudicam, de modo intencional ou não, indivíduos, grupos ou comunidades de cor ou raça". Em outras palavras, podemos dizer que o racismo ambiental compreende a injustiça social do local onde se encontra a maioria da população que sofre intervenções racistas. É notável que, no Brasil, a maioria da população negra reside em áreas com pouca ou nenhuma infra-estrutura, frequentemente em locais de difícil acesso e insalubres.

A falta de acesso a serviços básicos, como construção de moradias seguras, urbanização, pavimentação, coleta de lixo e outros serviços, frequentemente resulta em catástrofes ambientais, como deslizamentos, enchentes, poluição do ar, entre outras, que podem ceifar vidas dessa população.

Definir o conceito de **Racismo Religioso** é uma tarefa complexa. No contexto brasileiro, geralmente se refere às práticas violentas cometidas contra pessoas que praticam religiões de matriz africana, bem como contra os territórios, templos, objetos e líderes espirituais associados a essas crenças. Segundo Goldman (2005, p. 104), essas religiões no Brasil são "resultantes de um processo criativo de reterritorialização (...), de uma recomposição, em novas bases, de territórios existenciais".

As inúmeras violências cometidas contra praticantes dessas religiões têm sido chamadas de intolerância religiosa. É válido lembrar que, embora seja frequente no Brasil contra religiões de matriz africana, não é um fenômeno exclusivo ou massivo dessa raça. Os argumentos apresentados nos estudos de Guimarães (2004) destacam que:

A intolerância está na raiz das grandes tragédias mundiais. Foi ela que destruiu as culturas pré-colombianas e promoveu a inquisição e a caça às bruxas. Foi a intolerância religiosa que levou católicos e protestantes a se matarem mutuamente na Europa, ou hindus e muçulmanos a fazerem o mesmo na Índia. Foi a intolerância que levou países a construir um sistema de apartheid ou a organizarem campos de concentração. Por trás de cada manifestação de barbárie que a humanidade teve a infelicidade de assistir e testemunhar, o que redundou em numerosos massacres e extermínios, esconde-se a intolerância como arquétipo e estrutura fundante (GUIMARÃES, 2004, p. 28).

É importante destacar que o Brasil é um país laico, estabelecido pelo art. 72, § 3º da Constituição de 1891, atualmente garantido no art. 5.º, VIII, CF/88, ou seja, é garantido o livre exercício de todas as religiões. Entretanto, Oliveira (2021, p. 76) relata que esse regulamento não abraçou todas as religiões, visto que "o conjunto religião não era entendido de forma ampla: religiões afro-brasileiras e indígenas não gozavam desse privilégio e eram vistas como credices e superstições". Tais reflexos e consequências são atualmente perceptíveis e impactam todos os aspectos da vida social, incluindo o âmbito educacional.

De acordo com os estudos supracitados, a educação antirracista e a decolonialidade emergem como ferramentas essenciais na luta contra as práticas discriminatórias decorrentes das estruturas fortemente enraizadas do racismo. Ribeiro (2019) enfatiza que uma educação antirracista precisa ser estabelecida como tema central nas práticas pedagógicas, incluindo conteúdos relacionados a temas africanos, afro-brasileiros e indígenas. Estes devem ser abordados de maneira eloquente, a fim de esclarecer e valorizar toda sua construção cultural e histórica, bem como seus autores. Ao mesmo tempo, aponta o privilégio associado à branquitude com o objetivo de combater ações discriminatórias e não criar rivalidades, visando, assim, à transformação nos ambientes, nos indivíduos e na realidade educacional do Brasil.

Compreendemos que uma educação antirracista demanda esforços conjuntos, essenciais, urgentes e contínuos para o desenvolvimento de políticas públicas, revisões curriculares e inclusão de métodos pedagógicos que priorizem a inclusão da educação étnico-racial como elemento fundamental no sistema educacional.

Para a promoção da igualdade racial, Troyna e Carrington (1990), citados por Ferreira (2012), defendem a necessidade de reformas tanto no campo individual quanto no institucional, enfatizando que:

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal. (TROYNA; CARRINGTON, 1990, p. 1 apud FERREIRA, 2012, p. 276).

O trecho mencionado anteriormente enfatiza a importância de se organizar e propor estratégias pedagógicas que promovam uma educação antirracista, a fim de abordar questões étnico-raciais, especialmente aquelas marginalizadas pela sociedade. Resultando em um modelo abrangente de abordagem, que não se restringe apenas ao conteúdo formal do currículo, mas que também leva em consideração o currículo oculto, ou seja, os valores implícitos que permeiam as relações cotidianas dos alunos e da comunidade escolar.

Para argumentarmos a respeito da decolonialidade, é pertinente levantarmos primeiramente algumas reflexões sobre a colonialidade. Entendemos como colonialidade as estruturas que moldaram, por meio dos povos colonizadores, as relações sociais e raciais, estabelecendo noções de superioridade e inferioridade que reverberam até os dias atuais.

Oliveira (2022) afirma que a colonialidade normaliza a subalternização dos não-brancos, atribuindo a estes a condição de invisibilidade, salientando que:

[...] um dispositivo que se mantém ativo, mesmo com a emancipação política e jurídica dos territórios colonizados, constituindo-se não como um arranjo cognitivo exclusivo dos europeus, mas também das subjetividades historicamente colonizadas e educadas sob a sua hegemonia. A colonialidade naturaliza a experiência dos indivíduos com esse padrão de dominação, tornando-a natural e não suscetível de ser questionada (QUIJANO, 2010), operando a sedução pela cultura colonialista, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e o esquecimento de processos históricos não-brancos. Os efeitos da colonialidade se referem não apenas ao estabelecimento do

eurocentrismo como referência universal, normativa e desracializada no contexto epistêmico, estético, artístico, filosófico, religioso, político, econômico, histórico, existencial e social, como também com o fortalecimento das estratégias de controle social que atribuem, às pessoas de qualquer outro grupo étnico, uma condição de subalternidade, inferioridade e invisibilização. (OLIVEIRA, 2022, p. 05-06)

Em contrapartida, a decolonialidade se posiciona do lado oposto das manifestações coloniais. Oliveira (2022) descreve a decolonialidade como práticas críticas que nos capacitam a questionar o racismo colonial e propõe medidas efetivas nos campos político, epistemológico, educacional, entre outros, visando fortalecer o rompimento do racismo.

Diante disso, Oliveira (2022) enfatiza que a decolonialidade é uma forma de resistência destinada a promover mudanças profundas contra a opressão colonial, explicando que:

[...] a decolonialidade é anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, em seus devidos desdobramentos, e assume um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão cuja procedência seja a exploração colonial. Nesse contexto, a teoria decolonial é uma ação de resistência, uma prática ativista, um modo criativo de posição crítica que problematiza e provoca mudanças radicais em busca da dissolução das distintas formas de opressão perpetradas pela colonialidade. (OLIVEIRA, 2022, p. 11)

Se, por um lado, a colonialidade instituiu as relações de poder entre diferentes grupos sociais e raciais, por outro lado, a decolonialidade vem buscando romper essa estrutura de forma ampla e crítica. Mignolo *et al.* (2014) destacam a importância de promover a valorização e o reconhecimento, além de dar voz aos indivíduos que foram e ainda são silenciados, partindo de suas próprias narrativas e culturas.

1.2. Questionando as regras para a luta: Raça e educação no Brasil - desafios e reflexões sobre o sistema educacional

O sistema educacional brasileiro enfrenta desafios significativos. Ainda existe um enorme despreparo por parte das escolas em perceber e reconhecer a diferença como uma vantagem pedagógica, conforme apontado pela educadora Emilia Ferreiro, citada por Lerner (2007).

Na perspectiva de Nascimento (2016), o falso mito da “democracia racial” por muito tempo fez crer que não existia preconceito racial e nem mesmo racismo no Brasil.

Acreditava-se que vivíamos em uma cultura miscigenada e plena. No entanto, contraditoriamente, não se estabelecia uma forma de reconhecimento da história, da cultura e principalmente do protagonismo negro e indígena como seres humanos produtores e interlocutores culturais na sociedade brasileira.

Para Oliveira e Candau (2010), a regulamentação da Lei nº 10.639/2003 representa mais um passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação para a Educação Básica. Essa legislação possibilitou a ampliação do debate sobre o racismo estrutural no Brasil, fomentado através de um sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiças.

A escola, considerada um dos pilares na formação da identidade individual, infelizmente se revela, muitas vezes, como um ambiente onde o preconceito e a discriminação encontram espaço para se manifestar e se fortalecer (FERREIRA; CAMARGO, 2011). Este segmento ressalta que, embora a instituição escolar tenha sido criada como um espaço de inclusão, diversidade, acolhimento, socialização e desenvolvimento integral do ser humano para uma convivência justa e igualitária, na prática, isso nem sempre acontece.

O preconceito e a discriminação se manifestam de várias maneiras, podendo levar à exclusão de certos grupos e à perpetuação de estereótipos. Dandara Ramos (2022) enfatiza a importância de abordar os temas afro-brasileiros desde os estágios iniciais da educação. A autora destaca que:

Ao utilizar em sala de aula obras literárias de autores afro-brasileiros, por meio da contação de histórias e oficinas, estamos permitindo ao educando vivenciar as africanidades dentro do seu cotidiano, a fim de que ele perceba a realidade a sua volta a partir de uma nova perspectiva, posto que o meio literário propicia a apreensão de realidades que até então não existiam para ele, facilitando a construção de uma educação mais crítico-reflexiva e, conseqüentemente, não preconceituosa (Ramos, 2022, p. 60).

É frequente observar que, ao serem questionados sobre o preconceito racial, alguns docentes negam ou julgam ser um problema do outro, argumentando que na sua escola não existe racismo (SANTOS, 2014). Essa negação pode ser reflexo de uma falta de percepção sobre a relação de poder e privilégio que permeiam a sociedade. Além disso, pode ser vista como uma resistência em reconhecer e enfrentar as

questões que envolvem o preconceito e a discriminação racial. Webb (2001), citado por Santos (2022), afirma que:

Ajudar os professores a compreender suas próprias suposições e crenças sobre outros grupos raciais e étnicos têm um longo caminho no sentido de ajudar que os professores compreendam como sua forma de ensinar (prática pedagógica) pode ser melhor ajustada para atender as necessidades de todas as crianças (WEBB, 2001, p. 251 apud SANTOS, 2022, p. 11).

É fundamental que os docentes reconheçam a importância de abordar e tratar questões relacionadas às relações étnico-raciais no ambiente escolar. Ao negar ou silenciar a existência desse problema, acabam contribuindo para a ocorrência de episódios de preconceito, incluindo formas de racismo recreativo, estrutural e outras manifestações, gerando experiências negativas e excludentes para os estudantes.

A recusa em reconhecer o racismo abrange tanto aspectos pessoais quanto sociais. Aqueles que negam a existência do preconceito racial fazem isso para evitar serem vistas como racistas e para manter a boa reputação do seu grupo social, afirmando que não possuem atitudes racistas (Riedemann; Stefini, 2015).

Ladson-Billings (1998) alerta sobre a necessidade de falar abertamente sobre racismo com os alunos, salientando que:

[...] a compreensão dos professores da saliência de raça na educação e na sociedade, isto nos mostra a necessidade de tornar o racismo explícito para que os alunos possam reconhecer e lutar contra esta forma particular de opressão. (LADSON-BILLINGS, 1998, p. 19).

A citação de Ladson-Billings destaca a necessidade de compreender que discutir o racismo nas escolas é crucial para promover uma educação antirracista. O ponto de partida para isso é reconhecer que ao ocultar a existência do problema, perpetua-se a ideia enraizada de que certos indivíduos ocupam uma posição inferior em relação a outros. (RIEDEMANN; STEFONI, 2015). O ambiente escolar tem a responsabilidade de combater o preconceito de forma ativa. Entendemos que, para isso ocorrer de forma efetiva, é necessário o emprego de medidas eficazes, visando promover a criação de novos valores e a adoção de comportamentos mais inclusivos.

Assim, é válido enfatizar a importância de abordar questões de diversidade, inclusão e combate ao preconceito no ambiente escolar. A instituição escolar também pode se tornar um espaço privilegiado para questionar os conhecimentos de grupos

que, ao longo da história, foram marginalizados e subjugados em diversos contextos da sociedade (Corsino; Conceição, 2016). As escolas possuem a capacidade de fomentar a igualdade e o respeito mútuo. Para isso, é necessário um esforço consciente por parte dos profissionais que atuam nesses espaços, visando criar um ambiente acolhedor e livre de preconceitos e discriminações.

Nilma Lino Gomes (2001) aponta, em seus estudos, que a luta antirracista deve evidenciar que a escola é a instituição responsável pela abordagem pedagógica cultural. Percebemos que a autora ressalta a importância que as escolas têm na construção da história e cultura africana, e justifica a importância de sua difusão. Segundo a autora:

Pensar a articulação entre educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade democrática que garanta a todos/as o direito de cidadania. (GOMES, 2001c, p.83-84).

A falta de produções educacionais, como livros científicos, didáticos, jogos e filmes educacionais que abordem a questão racial de forma global e representativa em todos os campos da educação, cria um desafio significativo para os professores. Diante dessa lacuna, os professores frequentemente se vêem obrigados a buscar conhecimento por meio de diversas fontes, muitas vezes criando e improvisando métodos de ensino para suprir essa carência.

Além disso, cabe aos educadores desmistificar as ideologias preconcebidas sobre negros e o continente africano presentes no imaginário de seus alunos. Essa tarefa envolve promover ativamente a justiça social e desestruturar as relações de poder existentes na sociedade, as quais influenciam as questões raciais.

Nesse contexto, o papel dos professores transcende a simples transmissão de conteúdo; eles se tornam agentes de transformação social, enfrentando desafios e atuando como pontes facilitadoras no processo de desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade.

Ao abordar questões raciais de forma ampla e crítica, os educadores enriquecem o aprendizado de seus alunos e contribuem para a construção de uma educação inclusiva e respeitosa, essencial para a promoção da justiça social. A introdução de

programas de desenvolvimento profissional para os professores, centrados na luta contra o racismo, podem aumentar sua capacidade de lidar com esse assunto na sala de aula e também auxiliar na intervenção em casos de manifestações de preconceitos nos ambientes escolares.

O estudo de Orlando e Ferreira (2014) aponta, em seus resultados, que as dificuldades enfrentadas pelos professores ao lidarem com a temática étnico-racial estão ligadas à formação continuada, assim como à falta de recursos materiais e produções didáticas. Concordando com essa afirmação, ao analisarmos a grade curricular dos cursos que formam professores no Brasil, podemos perceber a falta de espaço para realizar o tratamento e debates sobre os assuntos ligados às relações étnico-raciais. Sob o mesmo ponto de vista, Gomes (2008a) relata que:

[...] As análises presentes nas diferentes disciplinas curriculares dos currículos de licenciatura e pedagogia ainda tendem a privilegiar os conteúdos, desconectados dos sujeitos, a política educacional sobre o enfoque único do estado e seus processos de regulação e as metodologias de ensino sem conexão com os complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem. O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do (a) educador (a). Assim, o estudo das questões indígena, racial e de gênero, as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos da vida e os processos educacionais não-escolares deixaram de fazer parte da formação inicial de professores (as) ou ocupam um lugar secundário nesse processo. (GOMES, 2008a, p.97)

Desta forma, torna-se evidente que a falta de abordagem desses conteúdos na formação inicial dos professores acarreta prejuízos pedagógicos ao tratar das relações étnico-raciais nos currículos escolares. Tal omissão pode comprometer a realização de uma educação verdadeiramente comprometida com os princípios do ensino decolonial e antirracista.

2. Capítulo 2 - ENTRANDO NA LUTA EM MEU CAMPO: EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA.

Apesar de a Educação Física escolar ter passado por diversas mudanças epistemológicas ao longo do tempo, ainda é comum observar que a maioria das aulas é voltada para a manutenção dos esportes de representação hegemônica. Betti (2020) cita a influência do fenômeno da esportivização da área, que ocorreu entre os anos de 1969 e 1979, como a principal razão para a homogeneização esportiva do currículo da Educação Física escolar.

Podemos dizer que ao pensar em Educação Física, comumente a restringimos a práticas de ginástica, esporte, recreação, lazer, psicomotricidade, agente promotor da saúde, fator preventivo, preparação física etc. (NEIRA; NUNES, 2006). Entretanto, apoiados nas idéias de autores como Bourdieu e Passeron, Althusser, Freire, Saviani e Libâneo, são levantadas as abordagens críticas de ensino (crítico-superadora e crítico-emancipatória), buscando mostrar o outro lado dessa esfera.

No livro "Metodologia do Ensino da Educação Física" (SOARES et al., 1992), nos deparamos com a primeira abordagem crítica da Educação Física, chamada de "crítica-superadora" pelos seus criadores. Sua principal inovação é colocar a cultura corporal - repleta de significados moldados ao longo da história em determinado contexto - como objeto central de estudo da disciplina. Seguindo a linha do materialismo histórico-dialético, essa abordagem curricular propõe que, durante o planejamento pedagógico, se leve em conta os processos históricos e a contextualização das expressões corporais estudadas, entendidas como formas de linguagem.

A segunda corrente crítica do campo, mais sistematicamente apresentada na obra "Transformação Didático-Pedagógica do Esporte" (KUNZ, 2020), é denominada de "crítico-emancipatória". Ela critica o ensino tecnicista do esporte e adota o conceito de cultura de movimento, considerando que a concepção de cultura corporal proposta pela abordagem crítica-superadora, segundo Kunz (2020, p. 19), é "dualista" e "tautológica", já que não pode haver atividade culturalmente produzida pelo ser humano que não seja corporal.

Em relação à teoria crítica de currículo, Moreira (2000) aponta que:

Foi somente nos anos 70 que se abriram novas perspectivas para os estudiosos do campo do currículo, com o surgimento de uma abordagem mais crítica das questões curriculares e a superação do caráter técnico-prescritivo até então dominante. Tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos, o conhecimento escolar tornou-se o foco central das análises voltadas para entender as relações entre as estratificações do conhecimento e a estratificação social, os pressupostos subjacentes aos processos de seleção e de organização do currículo e do ensino as formas dominantes de poder e de controle social presentes na sociedade. (YOUNG,1971; BERNSTEIN,1971; GIROUX, 1981, 1983; APPLE 1982). Levantam-se questões como: “De quem são os significados reunidos e distribuídos através dos currículos declarados ocultos nas escolas?” (APPLE 1982, p. 73). Posteriormente ressaltam-se as contribuições, as resistências e as lutas que ocorrem no processo escolar e discuti-se como organiza-lo a favor da emancipação individual e coletiva. (MOREIRA, 2000, p. 12-13)

O currículo crítico visa oferecer a democratização dos saberes universal e evidenciar a importância que as escolas representam dentro de uma sociedade marcada por relações de poder. Apple (2006) aponta que a relação entre escolarização e sociedade está diretamente ligada com a relação de poder. Neste sentido, o currículo passa a ter um lado sócio-político, fazendo com que se pense e reflita sobre os conteúdos selecionados no currículo. Isto é, o currículo crítico busca denunciar os modelos reprodutores do sistema hegemônico que propagam a estrutura social de forma injusta, fortalecendo as relações de poder de um grupo sobre outro.

Seguindo essa visão, Coelho *et al.* (2020) juntamente com Nobrega (2020) destacam a relevância de incorporar a identidade e a cultura afrodescendente nas abordagens político-pedagógicas empregadas em suas instituições de ensino. Essa abordagem pode ser realizada através da tematização das práticas corporais nas atividades com os alunos, permitindo-lhes interpretar de maneira crítica o mundo e esses conhecimentos.

Corsino e Conceição (2016) tornaram evidente a importância de questionar os saberes da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física, com a intencionalidade de respeitar a legislação vigente (Leis 10.639/03 e 11.645/08). A partir disso, percebemos que um projeto de educação antirracista e emancipatória pode ser sistematizado de forma coletiva e contra-hegemônica, quando docentes de Educação Física se inspiram nas características da pedagogia crítica, dialógica e problematizadora, reconhecendo a educação como um ato político (FREIRE, 2014; 2018; 2019).

Influenciadas pelos currículos críticos, surgem às teorias pós-críticas, que visam realizar o resgate e a reparação da relação de poderes existentes dentro desses modelos hegemônicos, ainda observados em alguns docentes hoje em dia. Por sua vez, as teorias pós-críticas ampliaram as análises das teorias críticas, fortaleceram a resistência aos ditames da sociedade classista e alertaram que as relações de poder operam também por meio de outros marcadores sociais como etnia, gênero, religião, tempo de escolarização, local de moradia, dentre outros.

Silva (2000) ressalta que as teorias pós-críticas colocam em questão alguns dos pressupostos das teorias críticas. Por exemplo, o conceito de ideologia, por seu comprometimento com a visão realista da verdade. Também se distanciam da noção polarizada de poder e colocam em dúvida as noções de emancipação e libertação por seus pressupostos essencialistas. Este currículo se fundamenta em programas e práticas dirigidos a melhorar o rendimento escolar de grupos étnicos ou imigrantes, além de atividades e formulações voltadas para proporcionar um conhecimento, a todos os estudantes, das culturas de grupos étnicos minoritários. O objetivo é estimular a compreensão e a tolerância entre grupos culturais, promovendo uma visão não etnocêntrica do mundo.

O educador físico Marcos Garcia Neira é um importante precursor de trabalhos voltados para a perspectiva da Educação Física multicultural. Sua abordagem destaca a importância de reconhecer e valorizar as diversas culturas ao longo das aulas de Educação Física. Neira (2011) defende que a Educação Física não deve se limitar apenas à prática esportiva, mas sim englobar uma variedade de expressões corporais e tradições culturais. Em sua visão, a diversidade é um componente essencial para enriquecer a experiência educacional e promover a inclusão de todos os alunos, independentemente de sua origem étnica ou cultural.

Um currículo de Educação Física que se preocupa com essa proposta, denominada cultural, multicultural crítica ou pós-crítica, busca impedir a reprodução consciente ou inconsciente de ideologias dominantes (NEIRA, 2011). O currículo cultural tem como concepção básica a recorrência à política da diferença por meio da valorização das representações daqueles que frequentemente são deixados de lado, ou seja, vivem à margem da sociedade (GIROUX, 2008).

O currículo cultural visa fomentar interações culturais e combater processos discriminatórios por meio da reflexão crítica e da perspectiva multicultural adotada pelo professor. Nesse contexto, busca-se uma prática pedagógica na quais alunos e professores sejam incentivados a refletir e debater sobre o papel representacional de suas próprias culturas corporais e das culturas de grupos sociais diversos. São abordadas questões relacionadas à discriminação e preconceitos étnicos, orientação sexual, e gênero, presentes em uma ampla gama de manifestações corporais.

Moreira e Candau (2008) ressaltam a importância da implantação do currículo multicultural como uma medida fundamental para superar os problemas hegemônicos que permeiam as práticas educativas. Nesse contexto, é notável que a história da Educação Física tenha sido dominada por uma narrativa que muitas vezes negligencia as contribuições e perspectivas das comunidades negras. Como resultado, o ensino de seus conteúdos muitas vezes é postergado a uma posição secundária em comparação com a massificação dos conteúdos de conhecimento hegemônico no planejamento escolar. No entanto, é crucial reconhecer o papel significativo da cultura negra no desenvolvimento de diversas modalidades esportivas, danças e expressões corporais ao redor do mundo.

Com que frequência são praticadas atividades de matrizes africanas nos pátios ou quadras durante as aulas de Educação Física? Jogos como Pegue o bastão, Fogo na montanha, Terra mar, Labirinto, entre outros, por vezes são praticados sem que seja apresentada sua historicidade e origem. Além disso, em certas ocasiões, são apresentados com outros nomes e significados. Como não questionar o fato de que, por mais populares que sejam atividades como a Capoeira, o Maculelê, o Boxe, entre outras práticas corporais de matrizes africanas, não sejam amplamente abordadas e praticadas nos ambientes escolares? A ausência dessas atividades nos planejamentos pedagógicos da Educação Física nos leva a refletir sobre a existência de uma "cegueira cultural", subordinada às relações de poder que ainda permeiam o sistema educacional, impedindo o reconhecimento das relações sociais.

Tavares (2012) menciona que a “memória coletiva como sendo a memória motora, a própria documentação escrita pelos gestos e movimentos corporais”, com

uma provocação para se lembrar, através desses, toda herança cultural que foi privada de ser socialmente compartilhada na diáspora africana (p.62).

Para, além disso, Petit (2015) destaca que:

Um meio de exclusão, que, despreparada para lidar com as fortes influências africanas [indígenas e outras marginalizadas] em nossa cultura, chega a “expulsar” (direta ou indiretamente) os estudantes negros [indígenas e outros] que não se vêm contemplados nas atividades, materiais didáticos e abordagem dos profissionais docentes, no ambiente escolar (PETIT, 2015, p. 194-195).

Este trecho ressalta a importância de realizar reformulações e outras intervenções pedagógicas para incluir a cultura negra, visando estabelecer um novo paradigma para a Educação Física escolar. Ao incorporar o ensino da cultura negra na disciplina, os educadores oferecem aos alunos a oportunidade de conhecer uma vasta variedade de esportes e fomentam a valorização da diversidade étnico-cultural. Desempenhando um papel significativo na desconstrução de estereótipos e preconceitos, ao mesmo tempo em que fortalece a auto-estima e a identidade dos estudantes negros.

A inclusão da cultura negra no currículo de Educação Física pode enriquecer o conhecimento dos alunos sobre diversidade étnico-cultural e também sensibilizá-los para questões sociais fundamentais, como o racismo estrutural e a desigualdade presente na sociedade e no esporte. Ao trabalharem esses temas, os estudantes têm a oportunidade de buscar novos caminhos e formas de combater as injustiças, independentemente de sua origem étnica. Assim, ao incluir e valorizar as contribuições das culturas negras em seu planejamento didático, a Educação Física pode desempenhar um papel importante na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

2.1. Um filho teu não foge à luta: O ensino de lutas afro-brasileiras como abordagem antirracista.

As lutas nas aulas de Educação Física podem ser entendidas como uma manifestação da cultura corporal de movimento, podendo ser praticadas e readaptadas

por professores e alunos durante as aulas. Sendo assim, as lutas apresentam conteúdos de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem ao longo dos ciclos de escolarização (SOARES et al., 1992).

Embora existam pequenas particularidades entre as lutas, artes marciais e os esportes de combate, podemos considerar que essas três denominações compartilham a mesma finalidade. Essas manifestações têm raízes ancestrais que representam e narram artefatos históricos e culturais ao redor do mundo, sendo primariamente concebidas como formas de defesa pessoal, modalidades esportivas de contato ou expressões da consagração de poder.

As lutas podem ser compreendidas como confrontos físicos entre duas ou mais pessoas, seja com objetivos competitivos ou não. Elas variam desde confrontos improvisados até competições esportivas regulamentadas, como o boxe, o judô ou o MMA (Artes Marciais Mistas). Diante dessas manifestações, as lutas envolvem a utilização de técnicas para ataque e defesa, resistência física, agilidade e estratégia mental, além de incorporar condutas de respeito e outros valores éticos.

Já as artes marciais têm como característica principal a disciplina, técnica e filosofia. Por diversas vezes, a competição esportiva fica em segundo plano, tornando a busca pelo desenvolvimento pessoal e espiritual dos praticantes a parte central de sua manifestação. Para isso, as artes marciais incluem principalmente em suas práticas aspectos de disciplina, respeito, autocontrole e auto-conhecimento.

Os esportes de combate são caracterizados por regras e regulamentos específicos, visando tornar as competições seguras e justas. Eles preservam o confronto físico e mental entre adversários sem que se perca a essência da luta.

Essas diferentes particularidades se entrelaçam e manifestam expressões físicas, mentais e culturais que apresentam uma manifestação cultural com o mesmo objetivo. Ou seja, as práticas de lutas, artes marciais e esportes de combate não só promovem a habilidade física, mas também desenvolvem valores como respeito, autocontrole e identidade. Sendo assim, podemos perceber que ao praticar uma dessas três manifestações durante as aulas de Educação Física, podemos entrelaçá-las e intitulá-las como "ensino de luta na escola", uma vez que os "esportes da escola"

trabalhados no planejamento didático passam por transformações e adaptações de acordo com as características e necessidades da comunidade escolar.

Em suma, abordar essas manifestações de maneira ampla, flexível e integrada, reconhecendo a diversidade de forma que essas práticas podem assumir e adaptando-as às necessidades da comunidade escolar, torna-se cada vez mais necessária. Nesse contexto, o ensino das lutas na escola oferece uma gama de benefícios que contribuem para o desenvolvimento físico, emocional e social dos alunos, promovendo valores positivos e habilidades essenciais para o seu dia a dia.

Todavia, Rufino e Darido (2015) evidenciam que abordagens pedagógicas que incluem o ensino das lutas no decorrer das aulas ainda são pouco utilizadas por grande parte dos professores de Educação Física escolar. Isso ocorre em razão de fatores como preconceito com relação a esses conteúdos, falta de materiais e vestimentas adequadas, incitação sobre questões relacionadas à violência, entre outros (SILVA; ANDRADE; ZANELLI, 2010). Esses preconceitos, enraizados em concepções de violência, marxismo, racismo, xenofobia e outras manifestações negativas, podem criar obstáculos significativos para a implantação efetiva do ensino das lutas nas escolas.

Outra questão que contribui para o preconceito em relação ao ensino das lutas refere-se à defasagem na formação profissional. Uma formação profissional defasada pode levar os educadores a se sentirem desconfortáveis e inseguros para ensinar conteúdos relacionados às lutas. Desse modo, é notável que, ao ensinarem-se as lutas durante as aulas, apenas as lutas popularmente conhecidas são abordadas, desprezando o ensino de diversas outras modalidades.

Fonseca, Franchini e Del'Vecchio (2013) observam que um dos motivos para a falta de efetivação do ensino das lutas durante as aulas decorre da escassez de instrução no Ensino Superior ou da restrição desse ensino, muitas vezes limitado a apenas uma ou outra modalidade. Esta constatação ressalta a importância crucial de uma formação adequada para os professores de Educação Física, a fim de capacitá-los a realizar um trabalho mais completo, aproveitando todo o potencial educativo que as lutas, artes marciais e esportes de combate podem oferecer aos alunos. A partir disso, é evidente que os programas de formação de professores no Ensino Superior precisam reorganizar sua estrutura pedagógica, visando oferecer uma base sólida e

uma variedade de modalidades de lutas. Essa reestruturação poderá fornecer aos educadores as habilidades e o conhecimento necessários para ensinar esses conteúdos de forma eficaz e inclusiva.

Estudos sobre o ensino das lutas nas escolas têm apontado algumas formas de abordagem teórico-metodológica, buscando outras maneiras de compreensão que não se restrinjam ou se limitem ao ensino de apenas determinados tipos específicos de lutas (RUFINO, 2016; BORGES et al., 2021; BREDA et al., 2010). Dito isso, podemos identificar outra problemática advinda dessa perspectiva, que é a falta de ensino de lutas de matrizes africanas nesse contexto. A ausência do ensino de lutas de matrizes africanas é uma lacuna significativa no currículo educacional, dada à imensa quantidade de contribuições históricas e culturais que elas englobam.

Souza (2018) relata que quando se trata de conhecimentos oriundos da cultura afro-brasileira, há uma redução simplista ou um quase total desconhecimento em relação à história desses povos, resumindo essa população aos contextos relacionados à situação de pobreza, miséria e doenças. A exclusão das lutas de matrizes africanas do currículo escolar pode privar os alunos de uma compreensão da riqueza da diversidade cultural, perpetuando assim desigualdades e preconceitos.

Ao discutir essa lacuna no ensino, é fundamental destacar que por trás das práticas como Capoeira, Thatib, Maculelê, entre outras, há uma diversidade de manifestações corporais, como estratégias de defesa, danças, cantos, vestimentas, filosofias e aspectos religiosos, entre outras expressões. D'Arrochella et al. (2022) esclarecem esse ponto, indicando que:

[...] pensar este caráter militar dos quilombos africanos, criados como forma de resistência a qualquer ameaça externa no continente africano, encontra uma continuidade na diáspora representando um espaço/tempo de combate a qualquer forma de opressão [...] (D'ARROCHELLA et al., 2022, p.4)

Podemos ainda, destacar que as lutas das matrizes africanas apresentam estratégias de resistência ao longo da história. Elas demonstram como os quilombos não apenas resistiram às tentativas de repressão, mas também se tornaram símbolos de luta pela conquista da liberdade e justiça.

O ensino das lutas de matrizes africanas é de suma importância. Ao passo que, proporcionar experiências que conectam os alunos às suas raízes culturais e históricas, muitas vezes negligenciadas, pode resgatar nos alunos o sentimento de pertencimento e representatividade. Além disso, ao incluir essas propostas pedagógicas no currículo educacional, valorizamos a diversidade cultural e ajudamos os alunos a se tornarem agentes de mudança em direção a uma sociedade mais inclusiva e anti-racista. O reconhecimento e a promoção das lutas africanas podem enriquecer o conhecimento dos alunos e fortalecer valores como respeito e solidariedade entre as comunidades.

No Brasil, por vezes, o corpo negro é visto como agressivo, resistente e sexualizado, refletindo a profunda estrutura racista enraizada na sociedade. Essas visões reforçam estereótipos prejudiciais, fomentando a violência e a objetificação desses corpos. De acordo com Silva (2010a), os obstáculos sociais e culturais que a população negra enfrenta no seu dia a dia surgem quando os estereótipos associados a eles são interiorizados e normalizados pela sociedade. Além disso, Silva (2010a) aponta que o livro didático, uma das ferramentas mais utilizadas pelos professores, é um fator principal de fortalecimento de estereótipos no campo educacional. O autor afirma que a idéia de branqueamento é apresentada e reforçada por vezes quando:

Internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos (SILVA, 2010a, p.22).

Seguindo as diretrizes da autora, a falta de representação dos estereótipos negros e a omissão de seus eventos históricos nos livros didáticos agravam a invisibilidade da cultura negra e de seus valores éticos. Dessa forma, corpos negros no Brasil frequentemente se vêem imersos em um cenário de combate e resistência contra o racismo estrutural e suas expressões cotidianas.

Costa (2012) relata que a Educação Física higienista do século XIX, por meio de um modelo corporal saudável, harmonioso e branco, contribuiu significativamente para a promoção do preconceito e discriminação do corpo negro. Essa realidade demonstra como os indivíduos negros no Brasil enfrentaram e ainda enfrentam estereótipos, estigmas e violências ao longo da história.

Assim, torna-se evidente a multiplicidade de experiências enfrentadas pelo corpo negro na sociedade. Nesse contexto, o ensino de lutas emerge como uma poderosa estratégia pedagógica antirracista, desempenhando um papel importante na promoção da igualdade e na desconstrução de estereótipos, ao valorizar o reconhecimento histórico e cultural.

2.2. Uma luta da nação: A relação da luta com os documentos oficiais que regem a educação brasileira.

O ensino de lutas na escola está em consonância com diversos aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecendo uma abordagem educacional que visa o desenvolvimento integral dos estudantes. As lutas podem contribuir para o desenvolvimento físico, afetivo e social dos alunos.

No que diz respeito ao desenvolvimento físico dos alunos, as lutas promovem tanto habilidades motoras como coordenação, locomoção, equilíbrio e manipulação, quanto valências físicas como força, resistência, velocidade, agilidade, coordenação, flexibilidade, mobilidade e equilíbrio.

A parte afetiva está relacionada ao trabalho realizado através de valores como respeito ao próximo e às diferenças, controle emocional, aceitação, e saber lidar com situações emocionais, entre outras características.

Já o desenvolvimento social é alcançado uma vez que, ao realizar o trabalho de lutas durante as aulas, são determinadas diversas atividades colaborativas, disciplina, métodos preventivos, respeito, entre outras contribuições.

Dessa maneira, os aspectos apresentados no ensino das lutas nas escolas tornam-se fundamentais, uma vez que estão em consonância com diversos princípios presentes na BNCC, que buscam promover uma educação integral baseada na cidadania, na democracia e no respeito aos direitos humanos. Desse modo, com base no documento oficial da BNCC (BRASIL, 2017, p. 218) destacamos que:

A unidade temática Lutas focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado

espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinês boxing, esgrima, kendo etc.).

Diante disso, podemos destacar que a BNCC, além de enfatizar as variedades de táticas e técnicas, ressalta a importância da diversidade cultural contida em cada luta, seja de origens nacionais ou internacionais. Evidenciando a amplitude temática que existe por trás de cada luta praticada e sua relevância tanto para a população local quanto global.

É válido ressaltar que, antes do estabelecimento do ensino de lutas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já destacavam a importância de trabalhar os conteúdos de lutas na escola, para além de uma prática esportiva, como uma oportunidade de desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplos de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê (BRASIL, 1998, p. 70).

Podemos notar a ausência de valores ligados à diversidade cultural e social que estão presentes nas lutas. Ao ignorar esses aspectos, as expressões de identidade, tradição e história de diferentes comunidades e povos ao redor do mundo são menosprezadas. É dessa maneira que a definição das lutas na BNCC (BRASIL, 2017) faz esse resgate e nos apresenta uma organização curricular dos conteúdos a partir do terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

Sendo assim, nos anos iniciais do ensino fundamental, o foco do ensino de lutas deve ser voltado para a tematização das “lutas do contexto comunitário e regional” e “lutas de matriz indígena e africana” (BRASIL, 2017, p. 225). Trabalhando as habilidades (EF35EF13; EF35EF14; EF35EF15), promovendo o desenvolvimento do uso de estratégias simples das lutas locais e tradicionais, e realizando o reconhecimento de suas particularidades.

Nos anos finais do ensino fundamental, sexto e sétimo anos, devem ser trabalhados respectivamente “lutas do Brasil” e “lutas do mundo” (BRASIL, 2017, p. 231). Juntamente com as habilidades (EF67EF14; EF67EF15; EF67EF16; EF67EF17), que se destinam à experimentação, fruição, recriação e o questionamento de preconceitos e estereótipos que permeiam as lutas.

Por fim, no oitavo e nono anos, os conteúdos são voltados para as “lutas no mundo”, trabalhando as habilidades (EF89EF16; EF89EF17; EF89EF18) que envolvem exercícios de práticas de forma crítica e autônoma, reconhecimento e respeito das mais variadas práticas corporais, e a reflexão e interferência na organização das atividades.

Portanto, a identificação das lutas na BNCC (BRASIL, 2017) desempenha um papel importante ao resgatar a exploração dos mais variados significados existentes por trás de cada luta para o contexto educacional, oferecendo uma estrutura curricular ampla e diversificada visando o desenvolvimento integral.

3. Capítulo 3 - AS ESTRATÉGIAS PARA A LUTA, COM LUTAS: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como metodologia, o presente estudo será composto por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa-ação, visto que as pesquisas bibliográficas são de fundamental importância na construção de uma pesquisa científica. É por meio delas que iniciamos a estruturação e validação dos fundamentos do trabalho, com base em algumas referências de estudos já publicados.

Para Fonseca (2002), as pesquisas bibliográficas são efetuadas a partir do levantamento de referências teóricas já averiguadas e publicadas por meio de escritos e recursos eletrônicos, como artigos científicos, livros e páginas de websites. Fonseca (2002) ainda relata que existem pesquisas científicas que se norteiam somente na pesquisa bibliográfica, a fim de se obter referências teóricas já publicadas com o intuito de buscar informações ou conhecimentos prévios sobre algum tema.

Embora não seja nossa única estratégia embasadora, ela nos fornecerá um panorama que pretendemos ampliar, mesmo que pontualmente, com a pesquisa investigativa de campo que realizaremos. A fundamentação da tríade relacional "Ensino de Educação Física - Lutas de matrizes africanas - antirracismo" servirá estrategicamente ao desenvolvimento de ações de pesquisa, visando constituir uma sequência didática que reforce a própria tríade.

Por sua vez, a pesquisa-ação, segundo Kincheloe (1997), em seu aspecto crítico, visa ultrapassar e desconsiderar as noções positivistas de racionalidade e objetividade. Necessita pressupor a exposição entre valores pessoais e práticos, o que, em nosso entendimento, está na base constitutiva da proposta de trabalho que buscamos. Mailhiot apud Franco (2005) afirma que a pesquisa-ação deve partir de uma condição social concreta a modificar e, para, além disso, deve se inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa.

Elliot (1998), em um de seus trabalhos com professores, com o intuito de propor mudança curricular, diz que: "a colaboração e a negociação entre especialistas e práticos (professores) caracterizam a forma inicial do que se tornou, mais tarde, conhecido como pesquisa-ação" (p. 138).

Nesse contexto, por ser uma pesquisa prática, realizada em âmbito educacional, buscando compreender as caracterizações de problemas sociais que conflitam diferentes grupos, a aplicação da pesquisa-ação nesse estudo se torna fundamental. Michel Thiollent (1986) nos serve como referência ao apontar que na pesquisa-ação é necessária uma vasta e visível interação entre os pesquisadores e os pesquisados, e que esta não se restringe somente a um formato de ação, mas também tem a intenção de aumentar o conhecimento e o nível de consciência dos pesquisadores e das pessoas envolvidas no processo.

Diante disso, entendemos que essa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação, pois realizamos uma interface com os professores, valorizando, por meio deles, o espaço para adaptar, sugerir ou criticar a proposta oferecida. Valorizar e dar espaço são fundamentais para que esses docentes realizem suas contribuições a partir de sua realidade e experiência acumuladas em suas vidas. Ou seja, a todo o momento ocorrem trocas de informações, idéias, procedimentos e opiniões durante o processo de execução e construção.

Outro aspecto que alicerça a escolha dessa metodologia se deve ao fato de estarmos participando ativamente como pesquisador no momento da aplicação com os alunos e professores. Acompanhar todo o processo de forma contínua e ativa, percebendo que a cada passo ocorriam mudanças significativas no processo, reforça ainda mais a escolha dessa base metodológica.

Nesse sentido, entendemos que deverá ocorrer uma construção coletiva, constante e de trocas, segundo a qual se dá uma ação no campo, uma ação teórica e de transições, evidenciando assim que não é um produto apresentado aos professores, e sim um produto construído com os professores. A partir disso, intencionou-se construir uma sequência didática que tem por proposta pedagógica e formativa o tema "lutas de origens africanas", cujo processo de construção estará apresentado no produto dessa dissertação (Capítulo 5).

Optamos por utilizar a sequência didática, pois ela possibilita o desenvolvimento, a compreensão e o acompanhamento dos alunos e professores na inserção sistemática das lutas de origens africanas como uma forma de conhecimento e prática.

Zabala (1998) define uma sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Zabala (1998) ainda destaca “a importância da relação harmônica e interativa dos conteúdos teoricamente antes isolados ou específicos para fomentar seu valor formativo”.

No processo de desenvolvimento da sequência didática, optamos por selecionar três lutas para serem apresentadas e trabalhadas com os alunos: Nguni, Tahtib e Maculelê. Mas por que escolhemos essas lutas? Decidimos por elas porque, semelhantemente à capoeira, elas carregam consigo uma rica representação cultural. Essas lutas são reconhecidas por seus praticantes não apenas como formas de arte marcial, mas também como expressões culturais profundas, que vão além do movimento e da competição. Elas englobam danças, musicalidades, aspectos religiosos e filosóficos, constituindo uma rica manifestação cultural.

Outro fator que influenciou a escolha dessas lutas foi à percepção sobre a facilidade de construção e adaptação dos instrumentos necessários para sua prática. Observamos que, em algumas ocasiões, as escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro enfrentam escassez de recursos materiais para as aulas de Educação Física. Isso nos levou a optar por essas lutas, que requerem instrumentos simples e podem ser recriadas utilizando materiais recicláveis.

Por fim, optamos por essas lutas por serem amplamente populares e praticadas por figuras de grande destaque internacional. No entanto, é contraditório observar que, apesar de sua popularidade global, ainda recebem pouca visibilidade, especialmente em nosso país. Essa discrepância revela uma ausência paradoxal, considerando que o Brasil possui uma das maiores populações de origem africana do mundo.

No âmbito da pesquisa-ação, este estudo envolveu docentes e discentes como sujeitos participantes. Para realizar o levantamento das informações teórico-práticas críticas, contamos com a participação de cinco professores de Educação Física que concluíram a pós-graduação em nível de Especialização, no curso de Pedagogia Crítica da Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 2021. São pessoas do sexo feminino e masculino, que ministram aulas para o oitavo

ano do ensino fundamental em escolas públicas e particulares, em cinco regiões/localidades distintas no estado do Rio de Janeiro.

Para a execução da coleta dessas informações, a pesquisa foi antecedida pela sua efetivação. Participaram apenas professores que demonstraram interesse e vontade em contribuir com a pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Inicialmente, foi enviado um arquivo PDF para o e-mail dos cinco docentes que concordaram em participar do nosso trabalho. Este arquivo continha a proposta inicial de uma sequência didática, elaborada originalmente pelo pesquisador. Foi enfatizada a intenção de averiguar e avaliar criticamente essa proposta pelos docentes. As informações foram coletadas por e-mail.

Após análise das considerações feitas pelos professores, percebemos a necessidade de retornar ao campo para buscar respostas para as questões que surgiram. Para obter essas informações, recolhemos depoimentos dos professores por meio de aplicativo de mensagem instantânea (WhatsApp), na forma de áudios, que foram posteriormente transcritos na íntegra. Apesar de apresentarem sugestões, os docentes confirmaram a coerência e aplicabilidade da sequência didática, ressaltando a importância da abordagem temática em questão.

Em uma fase subsequente, após revisão compartilhada entre cada docente e o pesquisador sobre a sequência original proposta, contamos com a participação de uma professora de Educação Física que leciona em uma escola pública na Zona Norte do Rio de Janeiro. Ela é formada pela Universidade Salgado de Oliveira e possui especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal Fluminense. Esta sexta docente teve a oportunidade de realizar novas adaptações à proposta, levando em consideração o contexto escolar específico e o planejamento para o período letivo em curso na sua unidade escolar.

Sendo assim, a aplicação efetiva da sequência didática, derivada da análise dos docentes e do pesquisador, ocorreu em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, localizada no município de São João de Meriti, que pertence à Baixada Fluminense da região metropolitana do estado.

Essa instituição está localizada em um bairro conhecido pela sua alta incidência de violência, situando-se entre duas favelas. A escolha dessa escola envolveu diversos motivos. Inicialmente, destacou-se a disponibilidade da professora de Educação Física, recomendada por uma colega de classe do PPGEB, que mostrou entusiasmo e comprometimento em contribuir com estudos e evidências provenientes do sistema público educacional.

Em segundo lugar, tentamos inicialmente aplicar o projeto em uma escola da rede privada de ensino. No entanto, fomos recomendados a reduzir pela metade o projeto devido ao planejamento metodológico já estabelecido. Essa recomendação limitaria severamente o desenvolvimento planejado, que incluía não apenas a aplicação de tarefas escolares, mas também reflexões profundas com os alunos.

No próximo capítulo, abordaremos o desenvolvimento desta pesquisa, considerando o uso da pesquisa-ação e a elaboração das sequências didáticas para interagir com professores e alunos. Apresentaremos elementos da sequência didática, a caracterização dos sujeitos, bem como análises e descrições das etapas referentes às informações obtidas pelos participantes em cada procedimento adotado na pesquisa.

4. Capítulo 4 - JUNTOS NESTA LUTA: OS ATORES ENVOLVIDOS NA PRÁTICA ANTIRRACISTA E SUAS CONTRIBUIÇÕES TÁTICAS

Neste capítulo, iremos apresentar e caracterizar os participantes deste estudo, bem como considerar suas representações/visões sobre a temática trabalhada. Inicialmente, o estudo considerou as contribuições após a análise de uma sequência didática originalmente criada pelo pesquisador, para captar informações e aprimoramentos voltados ao caráter aplicado desta pesquisa, cuja materialização se dará ao final, sob a forma de produto educacional. O corpo docente, composto por cinco professores que ministram aulas de Educação Física, todos lecionam para turmas do oitavo ano do ensino fundamental.

A partir dessas contribuições, foram realizadas modificações visando à criação de uma sequência didática mais adequada, com a finalidade de, posteriormente, aplicá-la com alunos do mesmo segmento/ano de ensino, que também serão sujeitos para o recolhimento de informações. Pois, temos convicção de que:

[...] não é apenas o investigador que dá sentido ao seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e as suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas (MINAYO et al, 2002,p. 14).

Deste modo, todos os sujeitos participantes desta pesquisa tornam-se atores primordiais, conferindo sentido à construção metodológica e relevância do trabalho.

Ainda neste capítulo, serão apresentados dados da sequência didática inicial idealizada para a coleta de informações, caracterização do local de aplicação e discussão sobre as informações levantadas a partir das análises realizadas/obtidas das considerações dos cinco professores que avaliaram a sequência didática inicial. Em seguida, realizamos a interpretação e adaptação, assim como a discussão dos levantamentos realizados, visando à sua efetiva aplicação.

Para isso, organizamos as informações e ajustes em quatro seções/momentos. No primeiro deles, apresentaremos a sequência didática inicial. No segundo, caracterizamos os cinco professores que analisaram a sequência didática inicial. No terceiro, é apresentada a análise e a recriação da sequência didática, contendo as

contribuições realizadas pelos professores. Por último, descrevemos o passo a passo da aplicação, bem como a caracterização do local de aplicação, da professora que participou da mesma, dos alunos e, posteriormente, é feita a análise e discussão das informações coletadas.

Para tanto, foi elaborado, para cada professor participante, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), esclarecendo os objetivos da pesquisa e a participação voluntária dos mesmos.

4.1. O que pensamos no início da luta: Elementos da sequência didática original

A sequência didática abordará a unidade temática das lutas, tendo como objeto do conhecimento as lutas ao redor do mundo, com enfoque no tema "História e Cultura Africana". As lutas desempenham um papel importante como instrumento pedagógico nas aulas de Educação Física. O ensino das lutas proporciona potencial para desenvolver com os alunos às funções motoras, cognitivas e sociais, com base em diversos fatores que perpassam as etapas do ensino de seus conteúdos.

Conforme as diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, atividades como danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas representam uma riqueza cultural fundamental (BRASIL, 1997). Segundo as observações de Antunes (2016), o ensino de lutas na escola oferece um conjunto de conhecimentos valiosos para o progresso dos alunos, desde que sejam conduzidas de maneira apropriada pelo professor.

Algumas pessoas levantam questionamentos sobre a inserção do ensino de lutas nas escolas, argumentando que poderia fomentar a agressividade entre os alunos. No entanto, Oliveira e Santos (2006) destacam que, ao invés de estimular a agressividade, as práticas de lutas contribuem para a formação do caráter das crianças e adolescentes, auxiliando na construção de uma auto-estima positiva e ensinando-lhes a lidar com vitórias e derrotas.

Visando avanços, o ensino das lutas contribui para diversificar e ampliar os conteúdos abordados na área da Educação Física, trazendo uma variedade de benefícios físicos, sociais e cognitivos que auxiliam os alunos a lidar com diversas dificuldades do cotidiano. O propósito desta sequência didática é introduzir aos alunos

modalidades de lutas de diferentes países do continente africano, além de promover a vivência e a valorização das práticas corporais da cultura africana.

Para atingir este objetivo, a sequência didática proposta contará com atividades que visam desenvolver as seguintes competências: tomar conhecimento da importância histórica e cultural das lutas de origens africanas para a construção da nossa sociedade; demonstrar a diversidade de lutas que existem dentro do continente africano por meio da experimentação física de três lutas de origens africanas; realizar a comparação entre as lutas africanas e as lutas já conhecidas por eles; reconhecer as capacidades físicas presentes em cada luta; identificar a influência dessas lutas em nossa cultura brasileira; e analisar o significado dos rituais que acompanham cada luta apresentada.

Os conteúdos serão trabalhados da seguinte forma: introdução do tema e das lutas Nguni, Tahtib e Maculelê; apresentação das regras e rituais presentes nas lutas africanas; demonstração e confecção dos instrumentos usados nas lutas Nguni, Tahtib e Maculelê; atividades práticas para vivenciar os movimentos das lutas de forma adaptada; exercícios e leitura para a sistematização dos conteúdos; experimentação da musicalidade e danças típicas das lutas africanas; e discussão crítica dos temas abordados em sala de aula.

A sequência didática será direcionada aos alunos do 8º ano do ensino fundamental, com uma duração estimada de 14 horas/aula. Durante essas aulas, serão trabalhadas as habilidades (EF89EF12), (EF89EF17) e (EF89EF18) da BNCC.

Para a confecção dos instrumentos utilizados durante as atividades, optamos por materiais de baixo custo, como jornal, papelão, sacolas plásticas e barbante, além de recursos comuns disponíveis na escola, como lousa, sem deixar de lado o uso de data-show e computadores.

Iniciamos o desenvolvimento do plano de aula. No Plano de Aula 01, estabelecemos como objetivo apresentar o projeto, contextualizar a importância histórica da temática e sua relação com a cultura africana na construção da sociedade brasileira, além de diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos sobre as lutas de origem africana.

Para a abordagem metodológica, optamos por uma aula expositiva, utilizando dois vídeos disponíveis na plataforma YouTube. No primeiro vídeo, denominado "Continente Africano", exploramos aspectos geográficos como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), clima, vegetação e localização. Já no segundo vídeo, "Cultura Africana", são abordados aspectos sobre a historicidade, cultura e influências religiosas, musicais e culinárias africanas em nosso país.

Na segunda atividade, é proposta uma roda de conversa com os alunos para que seja possível realizar trocas e sanar dúvidas e curiosidades advindas deles. O tempo estimado para o cumprimento desse plano foi de 02 horas/aula.

No segundo plano de aula, o objetivo é realizar a apresentação das lutas Nguni, Tahtib e Maculelê, incluindo a exposição das regras e a confecção de possíveis adaptações. Por que escolhemos essas lutas? Foram selecionadas devido ao fato de serem artes marciais complexas, envolvendo mais do que apenas uma disputa física, visando ganhar ou perder. Essas lutas compartilham elementos importantes, como dança, religiosidade e respeito, o que nos leva a interpretá-las como manifestações culturais.

Na atividade 01, por meio dos vídeos "Vídeo 01 - Nguni", "Vídeo 02 - Tahtib" e "Vídeo 03 - Maculelê", retirados da plataforma YouTube, realizamos a apresentação das lutas Maculelê, Nguni e Tahtib. A seguir, serão apresentadas informações gerais sobre cada uma delas.

4.1.1. Maculelê

Maculelê (Figura 1) pode ser entendida como um tipo de manifestação cultural folclórica da Bahia, que se origina da cultura afro-indígena-brasileira. Definida também como uma arte marcial, ela simula uma luta tribal usando bastões. É considerado um modelo de luta tribal que se utiliza de dois bastões, chamados de esgrimas. Sua prática está fortemente ligada à dança e à musicalidade de origens africanas, indígenas e portuguesas. Entretanto, diversos estudos apontam que sua verdadeira origem é oriunda das matrizes africanas.

Existem diversas teorias sobre a origem do Maculelê. Zilda Paim, pesquisadora especializada no Maculelê, relata no vídeo intitulado "A Verdadeira História do Maculelê" que:

Na África, pelo que me contaram, eles diziam os macuas e os malês, então eles diziam: Vamo esperar os "macuas a lelê", porque lá, lelê é um pedaço de pau, um pedaço de cacete roliço, tá entendendo? Então eles esperavam os outros com paus, esperavam "macuas a lelê, para lutar. Daí então, foi "macuas a lelê", quando veio para o Brasil já veio com o nome "Maculelê" (A VERDADEIRA, 2017).

Contudo, devido ao processo de escravização que o povo negro sofreu, muita produção cultural se perdeu. Os povos negros viram-se obrigados a se adaptar ou ter parte de sua cultura readaptada. A esse respeito, Stuart Hall afirma que:

Na cultura popular negra, estritamente falando, em termos etnográficos, não existem formas puras. Todas essas formas são sempre produto de sincronizações parciais, de engajamentos que atravessam fronteiras culturais, de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e subalternas, de estratégias subterrâneas de recodificação e transcodificação, de significação crítica e do ato de significar a partir de materiais preexistentes. Essas formas são sempre impuras, até certo ponto hibridizadas a partir de uma base vernácula (HALL, 2003, p. 343).

Na Figura 01, é apresentada a imagem da prática da luta de Maculelê, com os praticantes usando vestimentas semelhantes às utilizadas no continente africano.

Figura 01 - Apresentação de Maculelê



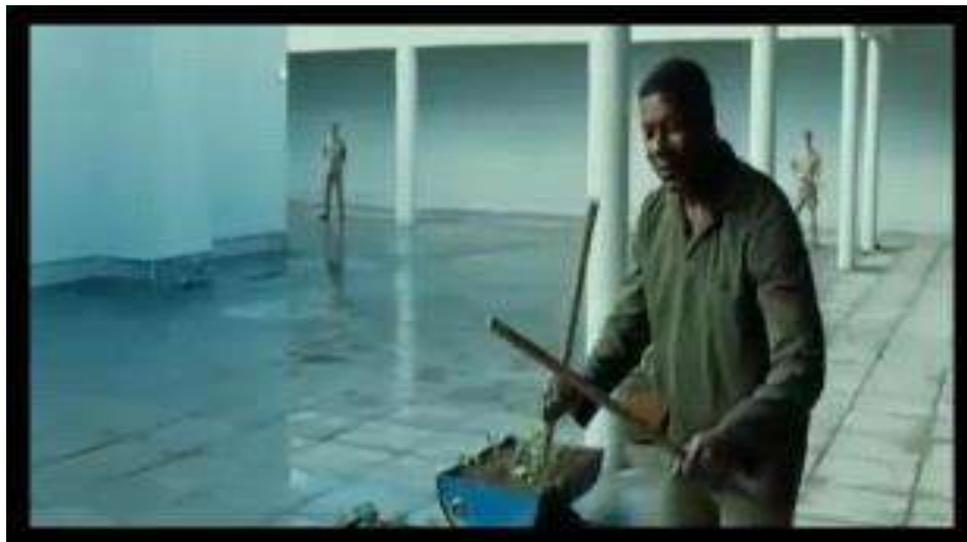
Fonte: ZIMMER (2009)

4.1.2. Nguni

Nguni é uma arte marcial que significa "brincadeira de bastões". Popularmente praticada na África do Sul, sua prática é realizada entre dois oponentes que são equipados com dois bastões (Figura 2). Um serve para a realização do ataque e o outro para a defesa. Existem algumas variações da prática dessa arte marcial. Alguns de seus praticantes usam apenas dois bastões, enquanto outros incorporam o uso de escudos.

Nelson Mandela, além de advogado e político, é reverenciado como um dos maiores ativistas de todos os tempos na luta contra o Apartheid. Ele também praticava essa arte marcial. Outro notável praticante dessa luta foi o líder militar e rei do povo Zulu, Shaka Zulu. Na figura 02 é apresentada a imagem da Cena do filme "Mandela - Luta Pela Liberdade" (Goodbye Bafana), lançado em 2007, onde o ator Dennis Haysbert, que interpreta Mandela, está posicionado para a prática de Nguni contra o carcereiro James Gregory, interpretado pelo ator Joseph Fiennes.

Figura 02 -: Prática da luta Nguni



Fonte: YOUTUBE (2013)

4.1.3. Tahtib

Tahtib é uma arte marcial que, nos dias de hoje, tornou-se uma atividade lúdica tradicional do continente africano, praticada por homens jovens e adultos, principalmente na região do Alto Egito, onde é considerado um símbolo de virilidade.

O Tahtib consiste em um confronto exibido sem violência entre dois adversários que utilizam bastões ou paus e realizam movimentos de acordo com a musicalidade tradicional. Não é permitido acertar o adversário, sendo que a representação cultural, como os movimentos da dança e a musicalidade, é mais importante do que o combate em si. Essa arte marcial se fundamenta em valores como o respeito, a amizade, a força, o equilíbrio e o domínio técnico. É praticada em larga escala e, por vezes, são organizadas diversas competições que duram uma semana ou mais.

Além do Tahtib tradicional, existe o Tahtib moderno, que se diferencia porque pode ser praticado por homens e mulheres no mesmo combate e nas mesmas categorias. As vestimentas incluem calças brancas e galabiyes (espécie de túnica longa, com uma manga longa e reta) de cores bem opostas, além de turbantes e sandálias ou botas.

O Tahtib também é considerado por alguns estudiosos como uma forma de dança. Lulu Sabongi, bailarina e pesquisadora de dança do ventre, relata que o Tahtib era tradicionalmente uma dança masculina, porém ao longo do tempo, foi gradualmente incorporada à dança feminina. Sabongi destaca que:

“Homens egípcios têm sempre consigo um longo cajado para reunir rebanhos, caminhar e se proteger. Sua dança chamada Tahtib é uma falsa luta iniciada pela música. Os homens se pavoneiam e mostram através da postura, sua força, então atacam e desviam os golpes de acordo com a música. A versão feminina da dança é acerca da feminilidade. Elas fazem os movimentos graciosos e omitem a força. As mulheres ostentam sem esforço e controlam seu bastão, muito menor que o dos homens. Elas usam isto descaradamente como uma moldura para seus movimentos corporais. Alguns dos movimentos femininos lembram o "Tahtib" e alguns os homens brincando, imitam o estilo das mulheres. O nome pelo qual a dança da bengala é conhecido em árabe (para mulheres) é Raqs Al Assaya.”
(http://lulusabongi.com/more.php?id=16_0_1_0_C)

Dito isso, compreendemos que o Maculelê, o Nguni, a capoeira e o Tahtib podem ser entendidos como manifestações culturais que abrangem diversas

expressões corporais. Na Figura 03, podemos observar o momento da prática dessas atividades.

Figura 03 - Tahtib ou tahteeb, o jogo com bastões.



Fonte: WIKIPÉDIA (2022)

Na segunda atividade, propõe-se uma mesa redonda para a elaboração de adaptações visando a realização prática posterior. Essa discussão em grupo foi agendada para o final da exibição dos vídeos, com o objetivo de planejar adaptações devido à possível presença de Pessoas com Deficiência (PCDs), escassez de recursos materiais nas escolas e limitações de tempo para a prática efetiva. Como resultado, estima-se um total de 02 horas/aula para a realização dessas duas etapas.

O terceiro Plano de Aula visa apresentar os instrumentos utilizados nas lutas Nguni, Tahtib e Maculelê, além de confeccioná-los com o uso de materiais alternativos.

A primeira atividade deste plano consiste na apresentação dos instrumentos através dos mesmos vídeos do Plano de Aula 02, obtidos da plataforma YouTube. Quanto à segunda atividade, envolve a confecção dos instrumentos utilizando materiais alternativos e reciclados. Para a fabricação dos bastões, propõe-se o uso de papelão, jornais, cola, sacolas plásticas e barbante. Ambas as atividades são planejadas para durar 02 horas/aula.

O quarto plano de aula tem por objetivo promover a vivência prática dos movimentos das lutas Nguni, Tahtib e Maculelê, de forma adaptada. Para isso, são propostas 03 atividades práticas no tempo de 02 horas-aula.

Na primeira atividade, trabalharemos como capacidade física principal o equilíbrio. O objetivo desta atividade é proporcionar aos alunos o exercício de cooperação, confiança e respeito. Para isso, os alunos formarão duas fileiras, uma de frente para a outra, e irão, pausadamente, deixar o seu corpo cair sobre os braços do colega da frente.

Em relação à segunda atividade, iremos trabalhar as capacidades físicas de agilidade e força. Lembramos que em uma turma pode ser encontrado um ou mais alunos com deficiência nos membros superiores ou dificuldades para administrá-los. Este cuidado é necessário. Deseja-se promover nessa atividade a experimentação da vivência da inclusão, por meio de regras adaptadas. Nesta tarefa, será feito um círculo no chão com o diâmetro de aproximadamente 1 metro de circunferência. Dois alunos irão entrar no círculo e tentarão colocar o outro para fora. Sendo que nesta atividade, as mãos terão que ficar atadas para trás durante todo o tempo da atividade.

Por fim, a terceira prática deste plano de aula tem por objetivo desenvolver as capacidades físicas de força e equilíbrio. Nesta tarefa, o respeito mútuo e a cooperação são elementos fundamentais, pois mesmo que de forma lúdica e didática, irão ser praticados movimentos de combate. Para tal fim, os alunos formarão duas fileiras e receberão um bastão. Eles terão que percorrer de uma ponta a outra da quadra, tentando cruzar o bastão com o do adversário por pelo menos 20 vezes até chegar à extremidade oposta à da partida.

No quinto plano de aula, o objetivo é realizar a sistematização dos conteúdos aprendidos através de exercícios e leituras. Para esse objetivo, na primeira atividade é solicitado um exercício passado no quadro, com 04 (quatro) perguntas: Qual a diferença entre luta e briga? Além da prática física, ou seja, a luta propriamente dita, quais são os elementos mais importantes das lutas? Quais valências físicas foram trabalhadas durante as aulas práticas de luta? Em quais lutas populares do Brasil podemos notar influências das lutas africanas estudadas? Já a segunda atividade é destinada à leitura do texto "África (poesia)" do autor Paulo Roberto Giesteira. Trata-se

de uma poesia que aborda aspectos da realidade do continente africano, sua colonização e as perspectivas de melhorias e de mais igualdade para essa população.

O sexto plano de aula visa proporcionar aos alunos o desenvolvimento da parte rítmica das lutas de Matrizes Africanas. Tem como objetivo vivenciar as principais musicalidades, ritmos e danças presentes nas lutas africanas. Dessa forma, na primeira atividade é apresentada a música tradicional e a dança de uma luta africana, com base no vídeo "Tambores Africanos - Tambores Ancestrais - Tambores da África - Tambor Nativo Africano", retirado da plataforma YouTube. Em sequência, na segunda atividade é apresentada a música "Les Percussions de Kouroussa". Nela, o vídeo demonstra o uso marcante de instrumentos musicais utilizados nas realizações de lutas, o ritmo tradicional e vestimentas populares. É estipulado para esse plano de aula um total de 02 horas-aula.

A sétima aula tem como objetivo realizar a verificação do que foi aprendido e a auto-avaliação. Para esse objetivo, na primeira atividade é proposta uma mesa-redonda a fim de realizar entre os alunos o debate sobre as aulas estudadas, o que foi aprendido, o que mais gostaram, quais as maiores dificuldades encontradas e o que pode ser mudado. Para a atividade de auto-avaliação dos alunos, deseja-se aferir dos mesmos como eles avaliam a participação em cada atividade e o envolvimento e comprometimento com o tema.

A avaliação desses conteúdos estudados será feita por meio da avaliação formativa e qualitativa. As notas serão computadas com base na participação e envolvimento dos alunos. Serão levados em conta requisitos como respeito, cooperação, compreensão, entusiasmo e levantamentos de novas informações e dúvidas no decorrer das aulas. Visando, assim contribuir para um espaço de aprendizagem democrática, incentivando uma participação mais ativa e comprometida nas atividades propostas.

Para desenvolver os elementos que compõem a sequência didática, recorreremos às referências abaixo, que desempenharam um papel fundamental ao alinhar as atividades e conteúdos com os objetivos educacionais que estabelecemos.

Figura 04 – Referências utilizadas na sequência didática

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. M. A produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate: reflexões e possíveis encaminhamentos. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício*, São Paulo. v.11, n. 63 p. 921-924, ed. especial. 2016.

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

GIESTEIRA, P. R. África (poesia).

Les Percussions de Kouroussa. <https://www.youtube.com/watch?v=BdBRuHuUjJo>

Maculelê - Luta e Dança. [https://www.youtube.com/watch?v=zF_s6saF1E0](https://www.youtube.com/watch?v=zF_s6saF1E0)

Nguni arte africana dos bastões. <https://www.youtube.com/watch?v=-RaQExoksmk>

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Educação Física, currículo e cultura. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, S.R.L.; SANTOS, S.L.C. Lutas Aplicadas a Educação Física Escolar. Curitiba: PMC/SME/SGE/DEF, p. 1-21, 2006.

Tahtib - A dança dos Bastões. <https://www.youtube.com/watch?v=V9PLxdYLzyg>

Tambores Africanos - Tambor Nativo Africano.
[<https://www.youtube.com/watch?v=5IY5PIzAL1w>]
(<https://www.youtube.com/watch?v=5IY5PIzAL1w>)

4.2. Na luta pela melhor formulação estratégica: Impressões dos docentes e análise crítica da sequência didática inicial

A partir deste ponto, vamos compartilhar as impressões dos professores que participaram da análise crítica da sequência didática, levando em consideração suas diversas experiências. Além disso, vamos caracterizá-los para que possamos fazer posteriormente alterações na sequência didática inicial.

Os docentes envolvidos nesta etapa foram selecionados por terem cursado comigo, no ano de 2021, o curso de Pós-graduação em nível de especialização em Pedagogia Crítica da Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Durante esse curso, discutíamos temas emergentes da prática escolar e, mesmo após sua conclusão, continuamos mantendo contato e trocando informações sobre o dia a dia da Educação Física escolar.

Esses professores ministram aulas em diferentes regiões do Estado do Rio de Janeiro, como a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, as Baixadas Litorâneas, a Região Serrana, a Região Norte, a Região Centro-Sul e a Costa Verde.

Portanto, pretendemos apresentar informações descritivas sobre sua formação, local de trabalho, gênero, idade e tempo de magistério, seguidas de suas impressões sobre o material apresentado como sequência didática. Em seguida, no próximo item, serão expostas suas visões e contribuições, ou seja, as análises individuais de cada um. Esses cinco professores serão identificados como Professor A, Professor B, Professor C, Professora D e Professora E.

4.2.1. Parceiro de luta Professor A e sua contribuição crítica

O Professor A é do gênero masculino. Ele preferiu não revelar sua idade, mas mencionou que está acima dos 40 anos. Graduiu-se em Educação Física pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) em 2002 e possui especialização em pedagogia crítica da Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, está cursando mestrado no programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da UFRRJ. Leciona em duas escolas públicas, uma na rede estadual do Rio de Janeiro, onde trabalha com turmas do Ensino Médio, e outra na rede municipal da prefeitura da

cidade de Magé, onde ministra aulas para alunos do Ensino Fundamental I e II. É nessa última escola que ele aplicaria a sequência didática de acordo com o nível estabelecido no plano de aula.

O Professor A está na escola onde aplicaria a sequência didática há mais de cinco anos. Para ele, é uma escola plausível de se trabalhar, mas enfrenta diversos desafios ao longo do ano letivo, incluindo a dificuldade de acesso a materiais necessários para suas aulas.

Localizada em uma área de fácil acesso na cidade, à escola atende principalmente alunos de baixa renda que residem na região periférica. Em suas impressões sobre a proposta originalmente apresentada, ele afirma que:

“Sobre a relevância da temática apresentada neste estudo, eu achei que possui extrema relevância social, pois aborda a lei 10.639/2003 que versa sobre a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino (BRASIL, 2003). Apesar de a referida lei estar completando, neste ano, duas décadas a mídia tem noticiado inúmeros casos de racismo, como o site do G1, que publicou no dia 08/05/22 uma reportagem sob o tema “Racismo no Brasil: casos da semana incluíram ofensas, 'blackface' e associação de cabelo: a doença”. A reportagem apresentou a diferença entre Racismo e Injúria Racial, tendo como base alguns episódios que ganharam notoriedade a nível nacional. Utilizando o ditado popular, pode-se dizer que essa lei, a 10.639/2003, “parece que não pegou”. Entretanto, sabemos que o currículo é um campo de disputa, área de embate político. E todo confronto político pode gerar tensões e conflitos entre diferentes classes sociais. Certamente, o consenso entre as diferentes classes sociais é possível, porém, isso só ocorre quando a pauta é aceita pela maioria dos atores sociais envolvidos nesta escolha. Já presenciei tal disputa ao passo que percebo nos currículos escolares das escolas em que ministro aulas, não estabelecerem um espaço maior para o cumprimento desse resgate cultural. Ao longo dos anos de minha carreira, pude observar que existe uma resistência da equipe escolar, dos responsáveis e até mesmo dos alunos quando são apresentados aspectos culturais dessa temática. Sobre a aplicabilidade da sequência didática, observa-se que das sete aulas programadas, apenas duas estão direcionadas a vivências ou experiências das modalidades de lutas africanas. As demais são direcionadas a diferentes formas de apresentação e/ou debate do conteúdo (rodas de conversa, palestras, vídeos, entre outros) e para avaliação. Em outras palavras, tem mais que o dobro de aulas teóricas do que de aulas práticas o que pode ocasionar em um conflito com os alunos. Outros trabalhos acadêmicos apresentam relatos de insatisfação de docentes e discentes devido à aplicação centralizada em aulas teóricas. Rodrigues e Darido (2011) ao proporem uma sequência de atividades sobre o basquete, descrevem que um dos pontos negativos relatados pelos docentes que fizeram parte da pesquisa foi o grande volume de discussões apresentadas em sua proposta de livro (RODRIGUES, DARIDO, 2011, p.58). Já Rocha e Daolio (2014) analisaram em seu estudo a práxis de uma professora de Educação Física durante a aplicação do Currículo de Educação Física do estado de São Paulo, por meio dos cadernos (do professor e do aluno). Segundo os autores,

a docente com o intuito de evitar as “tensões” entre os discentes durante as aulas, teve que adaptar o seu espaço tempo de aula criando o Momento de Livre Escolha de Atividade (MLEA). O MLEA é caracterizado como um momento “da prática pela prática”. A docente afirmava ser “necessário permitir que os alunos também realizassem atividade que desejam e não apenas aquelas que eram “impostas” (aspas do autor)” (ROCHA, DAOLIO, 2014, p. 522). Então, é neste contexto, que alerta para o demasiado número de aulas teóricas. Isso não quer dizer que, as aulas de Educação Física devem privilegiar apenas o “saber fazer”, que está associada a dimensão procedimental do conteúdo. Sobre as dimensões do conteúdo, Darido e Rangel (2005) ratificam que COLL (2000) apresenta três dimensões do conhecimento, que são: a dimensão procedimental (saber fazer), a dimensão conceitual (o se deve saber) e a dimensão atitudinal (como se deve ser). O presente trabalho vai ao encontro destas dimensões, uma vez que, apresenta um conteúdo relevante para a sociedade e excita não apenas a prática, por meio das vivências e experiências físicas, mas propõe a reflexão sobre este conteúdo e fomenta prováveis críticas e debates sobre o tema. Em relação à aceitação da comunidade escolar sobre a temática “As Lutas Afro” a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a própria lei (10.693) ofertam apoio jurídico para sua aplicabilidade, entretanto, embates religiosos podem surgir. E estes devem ser aproveitados da melhor forma possível, de maneira crítica, historiada, contextualizada, democrática e reflexiva. Sobre a avaliação, o método avaliativo apresentado neste trabalho, que consiste na avaliação formativa e qualitativa é uma excelente escolha. Esta avaliação oferta ao discente a possibilidade de participar, de forma consciente, de todo o processo avaliativo, com direito a voz e vez. Corroborando para a construção do conhecimento pelos alunos e se distancia da velha prática da educação bancária, tão denunciada por Paulo Freire. Em outras palavras, rompe com a forma tradicional de avaliação, que tem por objetivo classificar o discente. Segundo Cipriano Luckesi (2010) a avaliação deve “ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social” (LUCKESI, 2010, p.46). Ainda sobre a avaliação ressalta-se que podem existir instituições particulares e públicas que impeçam este tipo de avaliação. Por exemplo, algumas prefeituras exigem que uma das notas direcionadas aos discentes seja por meio de prova escrita. Nestes casos são as secretarias municipais que definem o método avaliativo, o valor, conteúdo (BNCC + conteúdos municipais) e até a semana de avaliação municipal. Então, diante de uma secretaria educacional que utiliza destas prerrogativas, o método avaliativo, descrito no presente trabalho, provavelmente, seria modificado, tendo que ser acrescido da prova escrita”. (PROFESSOR A)

Percebemos que o Professor A reconhece a importância de abordar essa temática, destacando a persistência do racismo na sociedade brasileira, apesar dos esforços legislativos para promover a educação inclusiva. Em uma análise mais profunda das atividades propostas, ele observa que a abordagem teórica muitas vezes prevalece sobre as práticas em sala de aula, o que pode gerar conflitos com os alunos. Além disso, ele aponta que o modelo de avaliação formativa e qualitativa pode apresentar complicações, especialmente em instituições que ainda dependem de

métodos mais tradicionais, como provas escritas, para avaliar o desempenho dos alunos. Além do texto com contribuições, podemos notar o investimento do Professor A em embasar suas respostas, inclusive fundamentando suas bases de consulta e oferecendo-as ao nosso trabalho.

Referências Bibliográficas BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.693, de 9 de janeiro de 2003. Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm; DARIDO, S.C. RANGEL, I.C.A. Educação Física no Ensino Superior. Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. (PROFESSOR A)

4.2.2. Parceiro de luta Professor B e seus apontamentos opinativos

O Professor B, também do gênero masculino, tem vinte e oito anos de idade. Obteve sua Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2018 e o bacharelado pela mesma instituição em 2022. Além disso, concluiu a pós-graduação em Especialização em Pedagogia Crítica de Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2021 e já possuía a Especialização em Educação Física Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) em 2020. Atualmente, está cursando outra Especialização, agora em Educação Especial e Inovação Tecnológica, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Ele leciona em turmas do Ensino Fundamental I e II nas prefeituras dos municípios de Teresópolis e Nilópolis. Iniciou suas atividades na prefeitura de Teresópolis em 2022 e em Nilópolis, recentemente, em 2023.

A escola de Teresópolis é descrita por ele como próxima ao centro da cidade, com abundantes recursos materiais e em bom estado de conservação. Os alunos têm uma boa frequência, o que a torna uma escola tranquila para trabalhar. Por outro lado, a escola de Nilópolis enfrenta muitos desafios. Localizada em uma área com alto índice de marginalidade e violência urbana, apresenta problemas de infra-estrutura e escassez de recursos materiais adequados, especialmente para alunos com deficiência. Além disso, o número de alunos por turma é significativamente maior do que em Teresópolis. Os alunos, muitas vezes, não demonstram interesse nas aulas de Educação Física, mesmo com uma boa infra-estrutura disponível.

Apesar das dificuldades, ele relata que aplicaria a sequência didática em qualquer uma das duas escolas, pois trabalha com o Ensino Fundamental II em ambas. No seu depoimento, o Professor B nos expõe que:

“A sequência didática está muito boa, este é um tema que precisa ser abordado nas aulas, pois está previsto na BNCC de ser ministrado o conteúdo de lutas. Assim como também é obrigatório trabalhar a temática das Africanidades de acordo com a lei 10.639. Ao iniciar a sequência, você usa uma metodologia que eu sempre utilizo em minhas aulas, que é a contextualização. É descrito o histórico da luta, como ela surgiu, contextualização do continente que é muito importante. O que faz ligar a Educação física com a história e geografia, que eu além de utilizar acho muito importante fazer esse trabalho interdisciplinar. Na quarta aula, na atividade que é realizado um círculo, representando uma arena e o objetivo é colocar o adversário para o lado de fora, eu acho importante ter certos cuidados, pois dependendo da turma os alunos podem realizar brincadeiras como dar ombreadas, empurrões ou alguma outra manifestação física que podem acabar machucando o colega. Já apliquei uma atividade parecida, e tive uma experiência ruim, onde os alunos acabaram realizando brincadeiras agressivas e até mesmo casos de racismo, onde um aluno falou para o outro, que por ele “ser negão”, não iria realizar atividade com o mesmo, pois poderia se machucar. Neste dia, foi muito difícil retomar o controle da aula e o objetivo da atividade. Dito isso, eu acho importante que no planejamento dessa aula e antes de começar a aplicar explicar bem a atividade pratica ser apenas uma pratica, deixar claro a importância do respeito aos seus adversários, suas limitações e composições corporais, a importância que os valores ligados ao respeito o saber ganhar e perder tem nas práticas esportivas. Ensiná-los a sempre cumprimentar antes e no final, para entender que ali é um esporte, deixando claro que eles são colegas e não inimigos. Frente a essa experiência, também pude observar que alguns alunos que já fazem lutas são um pouco mais brutos ou querem mostrar o que já sabem diante dos colegas. E nas turmas em que eu leciono tem sempre uma diversidade gigantesca de formas físicas e níveis de timidez diferenciados no qual pode ocorrer alguns “abusos agressivos” que podem que muito das vezes são vistos por eles, como “brincadeiras”. A partir dessa experiência infeliz que tive nessa aula comecei a adotar esses cuidados e métodos em todas as minhas aulas de luta. Atualmente estou vivenciando essa experiência na escola em que leciono em Nilópolis, comecei a enfatizar essa questão do respeito ao adversário e tenho percebido que melhorou muito o comportamento da turma, não somente na parte pratica como também em todo decorrer das aulas, após a ênfase que dei sobre essa questão. Diante disso acho importante você ressaltar na sua sequência didática em forma de observação na quarta aula. Até mesmo na primeira aula, seria eficaz uma roda de conversa contendo uma explicação bem detalhada sobre os cuidados e respeito ao próximo ao realizar a prática de uma luta. No geral, acho que essa sequência didática dá para aplicar tranquilamente em qualquer escola. Visto que não precisam de muitos recursos materiais, onde você coloca que irá fazer o uso de materiais recicláveis, coisas que são fáceis de arrumar, são lutas simples com regras simples, então daria para aplicar tranquilamente em qualquer idade escolar. Eu conseguiria aplicar nas três unidades em que eu trabalho (sendo uma da rede privada e duas de redes municipais) tranquilamente. Uma sequência tranquila dese trabalhar e não tem

dificuldades com recursos materiais e de importante temática de conhecimento”. (PROFESSOR B)

O Professor B fornece uma análise detalhada da sequência didática. Ele destaca a importância da abordagem interdisciplinar, contextualizando as lutas africanas com a história e geografia. No entanto, ele ressalta uma preocupação válida em relação à segurança dos alunos durante as atividades práticas, especialmente por ter passado por experiências negativas.

Sua sugestão de enfatizar o respeito mútuo e as normas de conduta desde o início é crucial para a nossa proposta. Sua conclusão sobre a viabilidade da sequência didática em diversas escolas, devido à simplicidade em termos de recursos materiais e à relevância do conteúdo, fortalece a nossa proposta.

4.2.3. Parceiro de Luta Professor C e suas análises críticas

O professor C é do gênero masculino e tem 43 anos de idade. Formou-se na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2019. Possui pós-graduação no curso de especialização em pedagogia crítica da educação física também pela UFRJ. Atualmente, leciona por contrato na prefeitura municipal de Maricá, em turmas de ensino fundamental I e II. Ele menciona que a escola está localizada um pouco afastada do centro da cidade de Maricá, mas é considerado pelos moradores um local tranquilo.

A instituição apresenta uma boa estrutura, diversidade de recursos materiais e tudo em bom estado de conservação. As turmas têm, em média, 25 alunos por sala, com boa frequência e atendendo tanto alunos de baixa renda quanto de classe média. Os alunos estão sempre dispostos a participar das aulas, e a instituição não registra evasão recorrente.

Quanto às impressões derivadas da sequência didática que propusemos para análise, o docente registra que:

“Eu aplicaria a proposta presente na sequência didática com minhas turmas, porém tendo em vista um período letivo curto e insuficiente, talvez eu não conseguisse aplicar ela de forma integral. Considero esse conteúdo fundamental para os dias atuais, entretanto, certa vez iniciei a introdução deste conteúdo em uma das minhas turmas e fui impedido de passar certas

atividades, pela equipe gestora. A equipe alegava que eu tinha que cumprir o plano estabelecido pelo projeto político pedagógico da escola e também chamou a minha atenção sobre a demanda de tempo que estabeleci para tratar as questões religiosas. Apontando para, além disso, de que ao abordar as questões religiosas de forma mais profunda, poderia arranjar certos problemas com os pais dos alunos. Ao realizar uma análise crítica das aulas elaboradas, primeiramente eu achava pertinente contextualizar, lutas africanas e lutas no mundo, pois eu não sei se são lutas mundialmente conhecidas, qual a representação real, se tem federação, então seria importante essa contextualização no cenário mundial. Pois poderia tentar saber se essas lutas percorrem o mundo e souber se possível aumentar a visibilidade a nível mundial dessas lutas. Entrando mais a fundo, no primeiro item, onde é abordada a tomada de conhecimento histórico e das origens das lutas africanas para a importância da construção da nossa sociedade, através de dois vídeos, achei que o conteúdo ficou muito amplo e não é possível contemplar todos os aspectos apenas com esses vídeos. Como sugestão, indicaria nomear os itens ou buscar outro termo para tratar esse assunto. Pois trabalhar a tomada de conhecimento histórico-cultural das lutas para a construção de nossa sociedade, na minha concepção, necessitaria uma demanda de tempo muito grande, “daria uma faculdade”, logo não daria para alcançar esse objetivo em apenas uma aula. No segundo item, ao relatar o conhecimento dessas lutas na nossa sociedade, já abrange bem mais a nossa realidade e as possibilidades de se trabalhar na escola. Pois no contexto geral acho que todas as lutas abordadas foram de grande impacto para sociedade negra, não somente aqui no Brasil, com também em caráter internacional. Por exemplo, você trabalha lutas com grande impacto social, como uma das lutas teve um grande destaque quando foi praticado por um dos grandes líderes e representantes da luta contra o racismo e busca pela igualdade, que foi o Nelson Mandela, A outra tem origem egípcia, berço da civilização humana, onde os egípcios eram efêmeros na ideia de amizade e união, e o Maculelê que tem uma grande representatividade brasileira, advinda da Bahia, local em nosso território nacional em que mais se tem o uso de costumes de culturas e ancestralidades do povo negro. No geral, acho que tem um grande tom de interdisciplinaridade e até mesmo transdisciplinaridade, o que acho fundamental de levar para os alunos. É possível observar essa interdisciplinaridade e transdisciplinaridade ao passo que consigo detectar o uso da geografia, história e até mesmo filosofia”. (PROFESSOR C)

Percebemos que o Professor C expressa interesse em aplicar a sequência didática proposta em suas turmas, porém reconhece limitações de tempo e as interferências da equipe gestora da escola. Ele identifica a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade presentes na proposta, ressaltando a importância da integração de diferentes áreas do conhecimento. Sua análise revela uma postura crítica em relação ao planejamento pedagógico, enfatizando as vantagens que o ensino interdisciplinar e transdisciplinar oferecem para o desenvolvimento global dos alunos.

4.2.4. Parceira de luta Professora D e suas impressões sobre a sequência didática oferecida ao crivo

A professora D é do gênero feminino e está na faixa dos 40 anos. Formou-se em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2018 e obteve a licenciatura em 2022. Concluiu a pós-graduação em pedagogia crítica da Educação Física pela mesma instituição em 2021.

Atualmente, é professora substituta em turmas do ensino fundamental I e II na rede federal do Colégio Pedro II. Ela destaca que a estrutura do colégio é de excelente qualidade, com muitos recursos materiais e diversas oportunidades para aplicação de métodos didáticos variados em suas aulas. O colégio está situado numa área nobre da cidade do Rio de Janeiro, na Zona Sul, e abrange predominantemente alunos de classe média alta, embora também receba alunos de condição financeira mais precária devido à inclusão de políticas de cotas sociais e étnico-raciais.

Além disso, a professora menciona a grande diversidade cultural entre os alunos. As turmas têm em média 35 alunos por sala, e os estudantes estão sempre participativos e interessados em todas as atividades, com raramente ocorrendo casos de evasão.

Em suas impressões sobre a sequência didática que propusemos a Professora D nos revela que:

Achei muito interessante a sequência didática apresentada, tendo em vista que atende a proposta inicial de apresentar a temática das lutas africanas aos estudantes, para além de uma aula expositiva, com ênfase na construção de conhecimento e no debate de ideias, utilizando os parâmetros expostos na BNCC. Os recursos de rodas de conversa e mesas-redondas são muito úteis na condução de um debate, que leva em conta o conhecimento prévio dos estudantes e que, no processo de aprendizado, une os conteúdos apresentados e vivenciados, para construir reflexões importantes, para a vida em sociedade. Os conceitos trabalhados nos planos de aula, como respeito e cooperação, são indispensáveis para a vida em sociedade, e devem ser valorizados como tal. O tema que versa sobre as relações étnico-raciais, para mim, é muito necessário. Em função da visão distorcida que a mídia corporativa divulga, acerca do continente africano e da omissão que a história oficial faz, da importância deste continente na construção histórica, cultural e econômica do mundo em que vivemos, participação essa que, na maioria das vezes, foi forçada, através de subtração de conhecimento, roubo de artefatos e tráfico de pessoas. A construção de materiais a partir de reciclagem também é muito bem-vinda no ambiente escolar, visto que vivemos num momento em que temos a necessidade de um grande debate, acerca da reciclagem e escassez de recursos naturais. Senti falta de mais aulas práticas. Acredito que poderiam ser inseridas atividades práticas, após a sétima aula, dando fechamento ao conteúdo trabalhado. Mas, por outro lado, entendo que sete aulas não são suficientes para dar conta de toda a grandiosidade da proposta apresentada. Por fim, quero parabenizar o autor por seu trabalho e

ficaria muito feliz em trabalhar este conteúdo da maneira que foi apresentado.
(PROFESSORA D)

Diante disso, entendemos que a Professora D destaca a eficácia da sequência didática em cumprir os objetivos propostos, alinhada com os parâmetros da BNCC. Ela pontua a importância dos recursos utilizados, como rodas de conversa e mesas-redondas, para promover um debate enriquecedor e inclusivo, que une conhecimentos teóricos e a realidade dos alunos.

A professora também destaca a importância dos conceitos de respeito e cooperação, enfatizados nos planos de aula, fundamentais para a convivência em sociedade. Sua sugestão de incluir mais atividades práticas para complementar o conteúdo demonstra um olhar atento às necessidades dos alunos no contexto das aulas de Educação Física. Visto que, em sua percepção, os alunos demonstram entusiasmo constante para participar desse modelo de aula.

4.2.5. Parceiro de luta Professor E, proporcionando mais colaborações críticas.

A professora E é do gênero feminino e tem 27 anos. Graduiu-se pela Universidade Veiga de Almeida (UVA), Campus Cabo Frio, e concluiu a Pós-graduação em pedagogia crítica da educação física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na turma de 2021.

Atualmente, leciona para turmas do ensino fundamental II e médio em duas escolas particulares, uma a um ano e a outra há aproximadamente dois anos. Ambas estão localizadas em São Pedro da Aldeia, na Região dos Lagos do Rio de Janeiro.

As duas instituições compartilham a característica de serem escolas religiosas. Uma delas tem forte influência do catolicismo em seu ensino, metodologias e atividades extracurriculares, enquanto a outra é mais flexível nesse aspecto. Apesar da orientação religiosa, ambas permitem posturas laicas e oferecem aos alunos liberdade para participar ou não das atividades religiosas extracurriculares.

Uma das escolas possui uma grande infra-estrutura, com um prédio de três andares. Para as aulas de educação física, conta com uma quadra poliesportiva

completa, uma piscina de tamanho médio e uma pequena pista de atletismo. Localizada no centro da cidade, próxima à Laguna de Araruama, é considerada segura e de fácil acesso. Atende principalmente filhos de professores e alunos de classe média baixa e alta.

A outra escola é menor, de arquitetura clássica, com uma quadra um pouco menor, mas bem equipada e organizada, especialmente para adaptações inclusivas. Também está próxima à Laguna de Araruama e recebe predominantemente alunos de classe média baixa. Apresentam semelhanças, como oficinas extracurriculares que incluem atividades como capoeira, música, jiu-jítsu, balé, futebol e voleibol. As faltas nas aulas são geralmente devido a doenças, e os alunos demonstram disposição para participar de todas as atividades.

Ao nos valermos da análise colaborativa crítica da Professora E, pudemos dela obter que:

Primeiramente, preciso relatar que só de ler as informações gerais fiquei encantada, porque você fez tudo dentro da BNCC, à maioria dos materiais e recursos você propõe que sejam utilizados materiais sustentáveis, então você está trabalhando de forma interdisciplinar juntamente com a biologia a sustentabilidade. Na primeira atividade, é muito importante o uso das fontes, e deixou bem evidente a explicação do uso da máquina data show para expor as regras. Ficou um plano de aula onde posso dizer que está “bem moderno”. Achei interessante também você trazer o passo a passo da confecção dos instrumentos utilizados. Porque você não apenas sugere o uso de materiais recicláveis, como também ensina como construí-los e isso ajuda bastante o professor que tem uma agenda digamos que “lotada”. Na atividade do plano de aula 03, não achei muito pertinente, investir um tempo inteiro de aula, apenas para a apresentação dos instrumentos das lutas. Poderia neste tempo, trabalhar ainda mais o trabalho em conjunto da confecção dos materiais, pois além de se trabalhar esse lado da confiança e cooperação entre os alunos, também é muito interessante que eles realizem esse trabalho de sustentabilidade por meio da utilização dos materiais reciclados. Na atividade 02 do plano 04, eu também substituiria por alguma atividade em que eu pudesse aplicar algum trabalho voltado para a área da inclusão. A parte da inclusão me chama a atenção, visto que é a área que eu mais me interesso no cunho educacional. A atividade interessante e eu sugeriria destrinchasse tipo de conteúdo ao longo da sequência didática, dando uma maior ênfase em outras atividades de inclusão, porque hoje em dia o que mais vemos em sala de aula é a necessidade de incluir, a necessidade da inclusão. Aqui na escola em que eu atuo, uma escola particular tem muitos alunos que me são informados como “crianças laudadas” que vêm para as aulas com um laudo cheio de informações com alguma deficiência ou realidade que dificultam eles a participarem de certas atividades mais que não podemos deixar isso impedi-los de participar das aulas. Então o fato de ter esse ponto inclusivo na sequência didática é muito importante. Na atividade 03 do plano 04, eu acrescentaria maior número de valências como: resistência cardiorrespiratória, força, resistência muscular, potência, velocidade, coordenação, flexibilidade, agilidade, equilíbrio e precisão. Na atividade do plano de aula cinco, achei

muito importante a pergunta sobre a diferença entre luta e briga, onde me fez refletir uma experiência em que eu passei na escola em que dou aula, onde fui perguntar a coordenadora, sobre dar na disciplina o conteúdo de lutas, e a expressão dela já premeditou a resposta que foi: "Não, melhor não", mesmo eu argumentando que seriam somente apresentadas as técnicas e táticas ela ainda insistiu na resposta não. Apesar disso, vejo a luta como um potencial transformador e de promoção do respeito e cooperação, usando uma metodologia e material adequado. Pude perceber então que nesta rede privada onde eu trabalho, existe certo preconceito com o ensino de lutas na escola. A luta é vista como um tabu, um tabu que na visão dos coordenadores, e equipe diretiva, pode acabar influenciando realidades agressivas ou algo negativo. Observo que na sequência didática você também pauta o uso do respeito. Acho que seria interessante conseguir destrinchar também em todas as aulas, ao passo que, por exemplo, no caso acima, ao apresentar a sequência didática a uma coordenadora ou alguém da equipe diretiva, esteja frisada e marcada a todo o tempo essa parte social essencial que irá promover nos alunos e na formação dele como um cidadão que vai saber se colocar no lugar do outro e respeitar. Logo achei muito interessante as perguntas realizadas na aula, porque além de elas se complementarem e todas elas terem um valor simbólico muito forte por trás delas. Logo achei muito interessante fazer com que os alunos desse grau de escolaridade reflitam sobre todas essas questões. No plano de aula sei quando você mescla a vivência da luta com a musicalidade achei muito legal. É muito interessante hoje na educação física fazer essa inclusão. Nas minhas aulas de educação física eu tento o usar o máximo da musicalidade, fazendo uma junção das valências físicas, o uso da realidade que cada aluno trás e fazendo com que ele possa aguçar outros sentidos através da musicalidade. Além disso, algumas lutas são praticamente a própria dança, que se conectam e se expressa de acordo com a harmonia e compassos transmitindo uma comunicação própria. Na fase da avaliação, achei muito interessante a autoavaliação a fim que o aluno seja crítico, afastando-os das aulas no estilo tradicional onde somente o professor é quem transmite o conhecimento. O aluno pode expressar aquilo que entendeu e o que não entendeu, alcançando o objetivo desta aula. Para finalizar minha análise, eu acredito que a sequência didática ficou bem elaborada, dando vontade de continuar analisando sem parar. Cabe aqui, ressaltar que aplicaria a sequência didática com todas as turmas em que trabalho independente do ano de escolaridade, porém precisaria de uma aprovação da coordenação para realizar esta aplicação. Ademais, gostei muito da dedicação e coragem de trabalhar esses temas onde você traz esse resgate histórico da cultura negra, tão importante de ser aguçado em nossa sociedade hoje, que por mais que venha crescendo muitos esses debates e enfrentamentos ao racismo, ainda podemos ver nos noticiários o tanto de preconceito que ainda existe e também a importância de se trabalhar luta nas escolas que para uma parcela de gestores educacionais ainda é tida como tabu. (PROFESSORA E)

A Professora E também enfatiza a importância da adequação da proposta à BNCC, mencionando o uso de materiais sustentáveis e a modernidade do plano de aula. Além disso, destaca a relevância da inclusão e sugere maior ênfase nesse aspecto ao longo da sequência didática. Demonstrando interesse em aplicá-la em sua turma, reconhece a necessidade de aprovação da coordenação. Evidencia a

"coragem" de abordar temas como o resgate da cultura negra e a luta contra o preconceito, destacando a importância dessas discussões na sociedade atual, apesar de possíveis resistências de gestores educacionais.

Após a análise das contribuições críticas e metodológicas dos cinco professores, nos deparamos com um fato intrigante durante esta investigação: a capoeira, uma luta popularmente reconhecida no Brasil, com raízes na cultura africana, não foi mencionada em momento algum pelos docentes.

A princípio, a luta não foi incluída na sequência didática inicial com o intuito de provocar um estranhamento nos professores. No entanto, ao percebermos que ela não foi abordada em suas reflexões metodológicas e didáticas, surgiram possíveis questionamentos sobre o motivo pelo qual a capoeira foi negligenciada em suas análises. Será que ela não é considerada importante? Será que é vista apenas como uma forma de dança, e não como uma luta africana? Será que não é praticada ou incentivada durante as aulas? Não deveria ela ter uma maior visibilidade no contexto escolar?

Diante disso, houve a necessidade de retornar ao campo de pesquisa e, por meio de uma pergunta aberta, realizada através do aplicativo de mensagens WhatsApp, buscamos obter respostas para essas indagações. A pergunta formulada de forma simples, curta e objetiva foi: "Por que a capoeira não foi citada em suas reflexões sobre esta sequência didática, que aborda o tema das lutas de origem africana?" Feito isso, obtivemos as seguintes respostas:

Professor A:

"Eu fiquei esperando pela capoeira ao longo da sequência didática, por outro lado também imaginei que ela poderia não ter entrado na sequência didática, em razão da linha tênue, em que alguns autores defendem a corrente de que a capoeira é uma dança, outros uma manifestação cultural, alguns que ela é entendida como uma arte marcial e já outros como luta". Eu vejo a capoeira como uma manifestação cultural, ao passo que além de se ensinar os seus respectivos movimentos, técnicas, práticas e regras, ensinam se também ao decorrer de sua apresentação para uma turma, suas musicalidades, sua ancestralidade religiosa, suas vestimentas dentre outros atributos, que pra mim vão muito além de ser apenas um fator histórico como é possível observar em outras lutas". Logo posso dizer que precisaria da ocupação de pelo menos metade das aulas que foram estabelecidas na sequência didática para conseguir trabalhar a capoeira com minhas turmas, visto a diversidade de

conteúdo, ferramentas e elementos que a capoeira nos proporciona para trabalhar”.

Professor B:

“Eu não inseri a capoeira, pelo fato de ser a luta de ancestralidade africana mais conhecida no Brasil”. Vejo como uma luta muito popular nas escolas e em clubes de bairros daqui do Rio de Janeiro. Atualmente, também trabalho com o primeiro segmento, onde costumo trabalhar a vivência desse esporte, nos anos iniciais em razão de observar que alguns professores de outras disciplinas versam sobre o tema e utilizam a capoeira como exemplo de uma grandiosa manifestação cultural herdada do continente africano praticada no Brasil. Devido eu achar importante esse trabalho interdisciplinar, em minhas aulas, assim como na sequência didática em que você apresentou, prefiro trabalhar outras manifestações que não são tão populares, nos anos finais do ensino fundamental”.

Professor C:

Quando analisei o tema e os conteúdos, inicialmente pensei na capoeira. Mas não reportei ou introduzi na análise, devido ao fato de ter achado interessante o apresentar outras lutas e a tentativa de introduzi-las no dia-a-dia dos alunos. Pois acredito que é importante tornar tão popular quanto à capoeira, outras lutas que existem no continente Africano. O continente africano é gigantesco e assim como recebemos uma gigantesca influência de manifestações culturais europeias, trabalharemos o aumento dessas produções do continente Africano é necessário para a promoção de uma reparação cultural.

Professor D:

Foi por ter lesado. O tema não é muito próximo a mim. O contato que tive com “luta nas escolas” foi apenas em uma matéria da graduação. Logo, me atentei muito mais a outros detalhes como o da confecção dos materiais, o contexto histórico dos vídeos e as formas utilizadas para combater as problemáticas. Mesmo trabalhando numa instituição onde a manifestação cultural é altamente praticada, quando trabalhei os temas étnico-raciais, contei com vários tipos de oficinas na escola, mas incrivelmente não tinha a capoeira.

Professor E:

Na escola onde trabalho, se oferece a luta capoeira como uma atividade extracurricular. Posso até trabalhar a luta capoeira em aulas, porém como essa é uma manifestação cultural, que já está em prática na escola, eu prefiro trabalhar outros esportes de origem Africana.

Os cinco professores compartilham suas visões sobre a integração da capoeira em suas abordagens educativas. Foi possível perceber que o Professor A enfatiza a riqueza cultural da capoeira, vendo-a não apenas como uma luta, mas como uma manifestação cultural profunda que merece tempo significativo de ensino. Por outro

lado, percebemos que o Professor B, embora reconheça a importância da capoeira, opta por não incluí-la em suas aulas, preferindo explorar outras manifestações menos populares. Tal fato evidencia a necessidade de promover a diversidade cultural através de outras atividades menos exploradas.

Com o relato do Professor C, percebemos a tentativa de tornar tanto a capoeira quanto outras lutas de origens africanas tão populares quanto às lutas de raízes hegemônicas que permeiam a nossa sociedade. Já por meio do relato da Professora D, notamos que as lacunas na formação inicial podem causar impactos no conhecimento e afinidade com a temática, existindo assim uma resistência em trabalhar o tema.

Por fim, através da colaboração da Professora E, entendemos que quando o tema já é trabalhado de forma extensiva, como uma atividade extracurricular, os professores podem buscar alternativas para não limitar-se a uma única representação da respectiva cultura.

Em suma, identificamos que para alguns professores o ensino da capoeira demanda um tempo maior para explorar plenamente os diversos aspectos dessa prática, enquanto que para outros é necessário tornar outras práticas tão comuns quanto ela.

A partir dos levantamentos realizados, nosso intuito foi reelaborar a sequência didática, considerando algumas das sugestões dos professores, visando aprimorar sua possível execução.

4.3. Redefinindo a estratégia de luta: Reconstrução da sequência didática com bases nas contribuições dos docentes colaboradores

Após analisarmos os discursos dos professores, surgiu a necessidade de criar uma segunda sequência didática, visando incluir e adaptar algumas das sugestões apresentadas.

Para começar, levamos em consideração a análise da professora E, que sugeriu a redução do tempo estimado para a apresentação dos instrumentos utilizados nas lutas no plano de aula 03, uma vez que os alunos já tinham assistido aos vídeos das apresentações das lutas. Propõe-se substituir esse tempo pela ampliação do período dedicado à confecção dos materiais.

Além disso, considerando as observações feitas pela professora E, quando mencionou que substituiria a segunda atividade do plano de aula 04, que consistia em um exercício de prática no quais os alunos interagiriam entre si, formando um círculo desenhado no chão com o objetivo de retirar o parceiro do círculo, trabalhando algumas habilidades físicas, por uma atividade que enfatize a cooperação e a inclusão, concordamos plenamente.

Apesar de reconhecermos a relevância do trabalho prático e dos artefatos contidos nele, como, por exemplo, a apresentação das valências físicas, a substituição dessa atividade também se justifica pelo relato de experiência do Professor B, que revela ter passado por uma experiência ruim ao aplicar uma atividade similar, na qual houve manifestações de agressividade e discriminação.

Ao percebermos a importância dos valores no contexto do trabalho com a temática das lutas na escola, destacamos ainda mais a necessidade do respeito ao abordar esse tema. Por isso, dedicamos mais tempo a essa proposta. Optamos então por alterar a apresentação das lutas Nguni, Tahtib e Maculelê para a primeira aula, junto com a exploração do continente africano e suas culturas.

Assim, a aula 02 torna-se uma aula expositiva sobre valores, realizada por meio de três vídeos. O primeiro trata da ética, o segundo aborda a moral, e o terceiro destaca minuciosamente a importância do respeito aos adversários, seguido por uma roda de conversa sobre o tema. O principal motivo para ampliarmos essa estratégia é a percepção da mudança comportamental dos alunos diante desses modelos de aulas, conforme relatado pelo Professor B.

Também é apresentada uma mudança no modelo de avaliação, de acordo com as contribuições sugeridas. Além da auto-avaliação, é inserida a realização de uma prova escrita. Ou seja, agora são obtidos dois métodos avaliativos: o formativo e o diagnóstico. Essa medida é acrescentada após o Professor A salientar que algumas instituições, públicas ou privadas, impossibilitam o uso apenas da auto-avaliação para a composição de uma nota final. Sabemos que as secretarias municipais podem determinar os mecanismos avaliativos, o valor e os conteúdos a serem aplicados (BNCC + conteúdos municipais).

Para finalizar, com base nos relatos dos professores A e C, decidimos retirar o plano de aula 06, que tinha por objetivo proporcionar a vivência da musicalidade e das danças africanas presentes nas lutas Nguni, Tahtib e Maculelê. Essa decisão foi tomada devido à escassez de tempo dos professores para trabalhar essa temática, uma vez que precisam abordar outros temas relacionados aos projetos político-pedagógicos das escolas. Optamos por isso visando facilitar a aplicação efetiva da sequência em outros contextos escolares. Contudo, é possível associar o Projeto Político-Pedagógico, considerando suas dimensões temporais e inclusivas/representativas, assim como elaborar de forma mais eficaz ações educativas e culturais de caráter inter e transdisciplinar sobre conhecimentos de matrizes africanas. Nesse sentido, acreditamos firmemente na viabilidade de manter a proposta que integra a musicalidade ao ensino das lutas.

Após a reformulação e adaptação com as contribuições sob o olhar didático dos cinco professores, a sequência didática passou por transformações, mantendo, contudo, os mesmos objetivos gerais, recursos materiais e habilidades. Após a realização dessas modificações, com base em algumas das sugestões dos professores, procedeu-se à aplicação desta sequência com os alunos do 8º ano do ensino fundamental em uma escola pública localizada na cidade de Nova Iguaçu, estado do Rio de Janeiro, juntamente com a professora da turma. No próximo item, serão descritas as características da professora, da escola, da turma e todo o passo a passo da aplicação.

4.4. No campo de aplicação: lutando pelas referências de matrizes africanas na Educação Física escolar

De início, no dia 13/11/2023, foi realizada a primeira visita à escola. Durante a visita, foi estabelecido o contato com o diretor geral da instituição, mediado pela professora de Educação Física da turma, para apresentar o pesquisador, explicar o propósito da pesquisa e familiarizar-se com os espaços onde o estudo seria conduzido.

A professora de Educação Física desta turma trabalha neste colégio há aproximadamente três anos e é efetiva. Além disso, também leciona em uma

instituição de ensino privado. Graduou-se em 2016 pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e concluiu um curso de pós-graduação em Educação Física escolar pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2018. Assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como os demais professores que participaram desta pesquisa. Meu contato com a docente foi intermediado por outra professora, mestranda do PPGEB, que compreendeu meu trabalho e reconheceu a afinidade da docente com a aplicação do que propomos.

A turma é considerada pela docente como agitada e participativa. Pudemos perceber esse entusiasmo ao longo das aulas, por parte da maioria dos alunos. Entretanto, ainda assim, houve resistência por parte de alguns alunos, especialmente um pequeno grupo de aproximadamente seis alunos, denominado pela professora como "turma do fundão", na hora de participarem das atividades, especialmente aquelas que envolviam a escrita.

Um dos 30 alunos da classe possui laudo de autismo. Apesar disso, ele detém uma das melhores notas da turma na disciplina e é considerado pela professora como um aluno participativo, afetuoso e amigável. Foi perceptível observar todos esses aspectos durante a realização de todas as atividades da sequência didática.

Dito isso, iniciamos nossa entrada em campo e, a seguir, serão descritas brevemente algumas características da escola e da turma.

Operando em três turnos, a escola está em funcionamento durante o período letivo das sete horas da manhã até as dez horas da noite. Seu ensino é voltado para as turmas de ensino fundamental I e II, ensino médio regular e educação de jovens e adultos (EJA). O ensino fundamental I e II é ofertado no turno da tarde, o ensino médio no turno da manhã e o EJA no turno da noite. A escola atende 30 turmas em sua totalidade.

A escola apresenta uma boa infra-estrutura, tendo um grande número de salas de aula, quadra poliesportiva, sala de vídeo, biblioteca, entre outros departamentos necessários para o bom funcionamento do ambiente escolar. O estabelecimento conta com dois andares e uma ampla área livre.

Com sessenta e nove professores em exercício, a escola também conta com uma equipe diretiva composta por um diretor geral, dois diretores adjuntos e, em

média, quatro funcionários atuando na secretaria. Além disso, conta com uma equipe pedagógica composta por dois coordenadores pedagógicos e um orientador educacional. Além disso, há em média mais de quinze funcionários ativos, desempenhando funções como merendeira, porteiro, limpeza, entre outros.

Segundo o que pudemos apurar, a comunidade escolar é pouco atuante na construção do processo de ensino-aprendizagem da escola. Comumente, pais e responsáveis dos alunos só visitam a escola após serem convocados pela equipe diretiva ou por algum professor para relatar algum problema ocorrido com o aluno. Uma parcela muito pequena acompanha frequentemente o desempenho dos alunos.

No geral, os estudantes dessa escola apresentam baixa evasão, embora parte deles trabalhe para ajudar na renda familiar. O número de reprovações também é baixo, e em uma turma de quarenta alunos, supostamente apenas três serão aprovados de acordo com os dados obtidos da coordenação pedagógica.

A turma escolhida para realizar a aplicação da sequência didática 02 foi o oitavo ano do ensino fundamental II. Ela é composta por 40 alunos que são registrados no diário dos professores, embora, em média, apenas 36 estudantes frequentem regularmente as aulas.

Em suas aulas, a professora parceira costuma mesclar atividades em sala de aula com atividades na quadra. Trabalha temas diversificados, norteados pelos documentos pedagógicos da BNCC, PCNs, além das necessidades reais dos alunos, seguindo as recomendações do projeto político-pedagógico.

Apesar de haver um número expressivo de alunos na turma, a professora relata que não encontra dificuldades para administrar e se comunicar de forma eficiente com todos. Acredita que isso ocorre devido à parceria e à tentativa de se expressar na linguagem mais próxima possível deles. Ela estabelece regras e proporciona algumas recompensas caso sejam cumpridas.

Sempre que possível, tenta abordar questões raciais, culturais, inclusivas e ambientais em suas aulas, por meio de vídeos e palestras, com o objetivo de romper o máximo possível com a repetição da prática esportiva.

Em relação à sequência didática a ser praticada, a primeira aplicação, realizada no dia 27/11/2023, ocorreu da seguinte forma: Após a chamada e constatado que

havia na sala de aula 36 alunos, a professora de Educação Física apresentou-me para a turma e juntos explicamos o intuito das aulas, o objetivo e as atividades contidas na sequência didática. Feito isso, realizamos a aplicação do primeiro plano de aula da sequência didática 02, apresentando os vídeos sobre os aspectos gerais do continente Africano, cultura e das lutas Nguni, Tahtib e Maculelê.

Na figura 05, é mostrado o momento em que exibimos os vídeos com os aspectos gerais geográficos, como localização, população, índice de desenvolvimento humano, vegetação, clima, entre outros aspectos. Nesse sentido, entendemos que ao abordar questões étnico-raciais com os alunos, percebemos a necessidade de apresentar algumas particularidades que compõem o continente Africano.

Figura 05 - Situação de exibição do vídeo com os aspectos gerais do continente africano



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

No início, os alunos estavam dispersos, conversando muito, mas após os primeiros minutos dos vídeos, todos começaram a prestar atenção. A figura 5 expõe o momento em que são exibidos aspectos culturais, bem como a influência da cultura na construção da nossa sociedade.

Durante a exibição dos vídeos, os alunos expressaram narrativas como: “Minha vó faz parte dessa religião”. “Na minha aula de luta eu já toquei esse instrumento”. “Parece música de macumba”. “Ai, oh, o pagode”, “olha o pagodinho”. Diante dessas declarações, compreende-se que diversas representações sociais e culturais de matrizes africanas permeiam seu cotidiano, ainda que de maneira indireta. Essa influência se manifesta em aspectos variados, como na música, na dança, na culinária, nas tradições religiosas e nos costumes, enriquecendo e diversificando a tapeçaria cultural da sociedade contemporânea.

Na Figura 06, é retratado o momento em que os alunos assistem aos vídeos sobre os aspectos culturais provenientes do continente africano.

Figura 06 – Situação de exibição do vídeo com os aspectos culturais de influência Africana



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Após a finalização da exibição dos vídeos, foi pedido aos alunos que se sentassem no chão formando uma grande roda, e assim iniciamos o debate, conforme previsto para a segunda aula. Para que todos pudessem dar sua opinião, foi estabelecido que cada um falasse o que achou, tendo sua vez após o colega do lado, fazendo a roda girar no sentido horário.

As falas mais frequentes foram: “Eu achei muito legal, porque é muito importante aprender sobre a cultura africana, pois ainda existe muito preconceito”, “É interessante aprender sobre outras culturas”, “É importante aprender sobre nossos antepassados”, “O tema é bem importante”, “É bom para acabar com o racismo”.

Encerrando o debate e ainda sobrando um tempo de aula, a professora sugeriu a exibição de algum filme ligado à temática do continente africano. Logo, um aluno citou o filme “Pantera Negra”. Foi realizada a exibição e, após o filme, a aula foi encerrada.

No segundo dia de aplicação, realizado em 04/11/2023, a professora registrou em seu diário a presença de 33 alunos e iniciamos a aula seguindo o plano de aula 02 da sequência didática, onde apresentamos dois vídeos curtos que abordavam temas como ética, moral e respeito ao adversário. Em seguida, iniciamos novamente uma roda de conversa. Desta vez, a vez era estabelecida no sentido anti-horário. Neste debate, foram levantadas questões sobre racismo, julgamentos físicos, bullying e agressões físicas.

Comentários como: “Ninguém escolhe ele porque ele é gordo”, “Tem que saber perder”, “Tem que respeitar os mais velhos”, “Um tem que ajudar o outro”, foram feitos pelos alunos ao longo do debate.

Mais uma vez, sobrando tempo, resolvemos adiantar os conteúdos do plano de aula 05. Começamos pela atividade 02, fazendo a leitura do texto “África” (poesia) de autoria de Paulo Roberto Giesteira. Logo após, a professora pediu para que os alunos copiassem do quadro as respectivas perguntas que estavam propostas na atividade A do plano de aula 01 e pediu que as respondessem em casa e as trouxessem para a próxima aula.

Ao começarem a copiar no quadro, após algumas ponderações realizadas pelos alunos, achamos pertinente alterarmos duas perguntas, pedindo para que os alunos dissertassem livremente sobre a importância da história e cultura das matrizes africanas para nossa sociedade. Também solicitamos que escrevessem sobre capoeira.

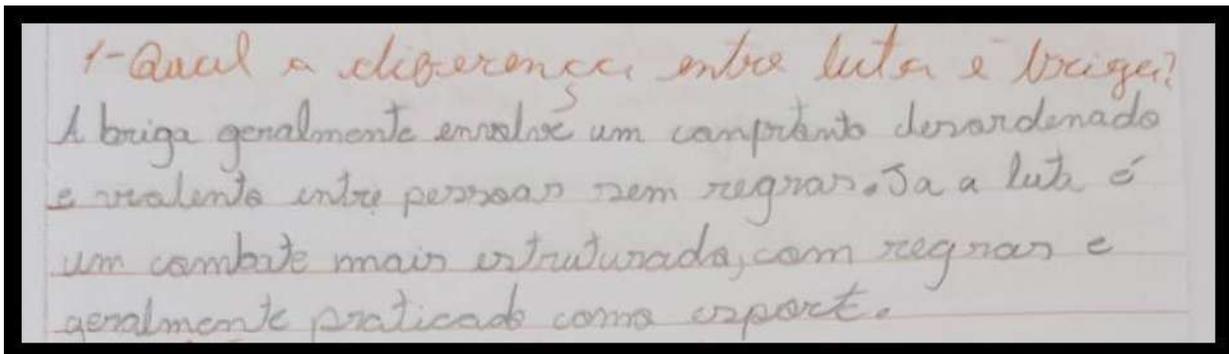
Na terceira aplicação, a professora mais uma vez verificou que havia 33 alunos. Após a chamada, a professora solicitou à tarefa que havia estabelecido na semana

anterior. Apenas nove alunos apresentaram o questionário respondido. Dentre os nove, selecionamos algumas das respostas de quatro deles, citados por nós como alunos A, B, C e D (Figuras 07 a 20).

Para a primeira pergunta, “Qual a diferença entre luta e briga?”, apresentamos as respostas:

A resposta do aluno A, mostrada na imagem 07, oferece uma distinção clara entre briga e luta, destacando suas características fundamentais. Ao mencionar que a briga envolve um confronto desordenado e violento entre pessoas sem regras, ele ressalta a ausência de organização e a natureza caótica desse tipo de interação. Por outro lado, ao definir a luta como um combate mais estruturado, com regras e frequentemente praticado como esporte, ele enfatiza a presença de uma estrutura definida e o aspecto competitivo controlado. Essa distinção é importante para compreender as diferentes dinâmicas e propósitos por trás dessas atividades físicas e sociais.

Figura 07 - Resposta do aluno A: “A briga geralmente envolve um confronto desordenado e violento entre pessoas sem regras. Já a luta é um combate mais estruturado, com regras e geralmente praticado como esporte”.

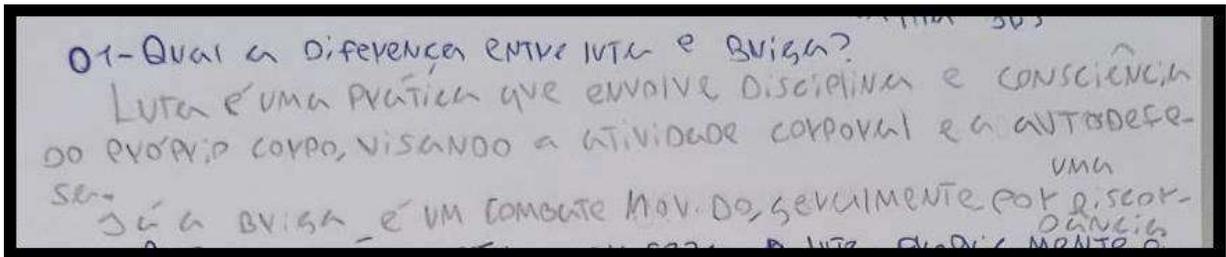


Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Na imagem 08, a resposta do aluno B oferece uma perspectiva complementar à do aluno A, enfatizando diferentes aspectos da luta e da briga. Ao descrever a luta como uma prática que requer disciplina e consciência do próprio corpo, ele destaca a importância do treinamento físico e mental envolvido nessa atividade. Além disso, ao mencionar a autodefesa como um dos objetivos da luta, ele ressalta a aplicação prática e utilitária dessa habilidade. Por outro lado, ao definir a briga como um combate

movido por discordância, ele destaca a natureza emocional e muitas vezes impulsiva desse tipo de interação. Essas divergências sublinham a diferença na execução física e também nos princípios e propósitos subjacentes a essas duas formas de confronto humano.

Figura 08 – Resposta do aluno B: “Luta é uma prática que envolve disciplina e consciência do próprio corpo, visando a atividade corporal e a autodefesa. Já a briga é um combate movido seriamente por uma discordância.”.

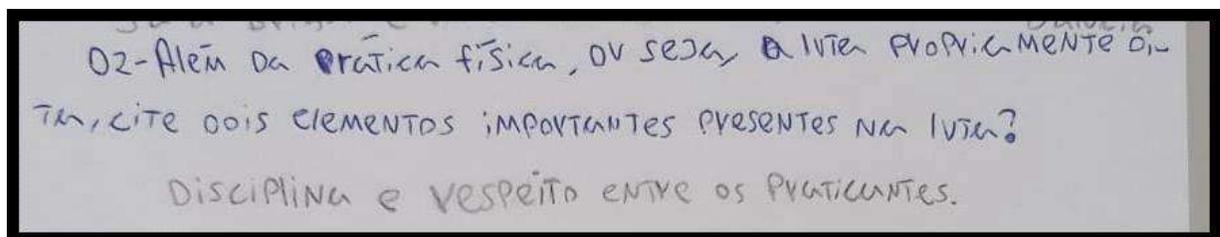


Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Essas respostas permitem indicar que os alunos compreendem a diferença entre os dois termos e reconhecem a importância de valores como respeito e responsabilidade diante da prática realizada no ambiente escolar.

Na segunda pergunta, "Além da prática física, ou seja, a luta propriamente dita, quais são os elementos mais importantes das lutas?". Na imagem 09, o aluno B enfatiza que, além dos aspectos físicos, disciplina e respeito são cruciais nas lutas. Sua resposta destaca a importância desses valores para além da prática física, contribuindo para um ambiente de respeito e desenvolvimento pessoal.

Figura 09 - Resposta do aluno B: “Disciplina e respeito entre os praticantes”.

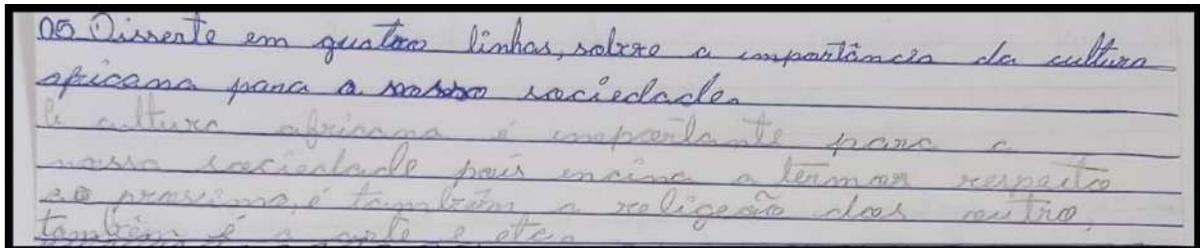


Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Diante dessa resposta, observamos que ao se trabalhar a temática de lutas na escola, os alunos por vezes ressaltam a importância das relações e o respeito ao próximo. Aventamos então que esses temas se relacionam ao processo de humanização do sujeito, o que torna indispensável o ensino de suas atribuições no planejamento didático, ao passo que a composição dos valores morais é essencial no processo de melhoria na construção do sujeito em sua integralidade.

Para o terceiro pedido de resposta, solicitamos o seguinte: Disserte em quatro linhas a importância da cultura africana para a nossa sociedade. Na imagem 10, é apresentada a resposta do aluno C, na qual é destacada a importância da cultura africana para a nossa sociedade, abordando aspectos fundamentais como o respeito ao próximo, a compreensão das diferentes religiões e a valorização da arte.

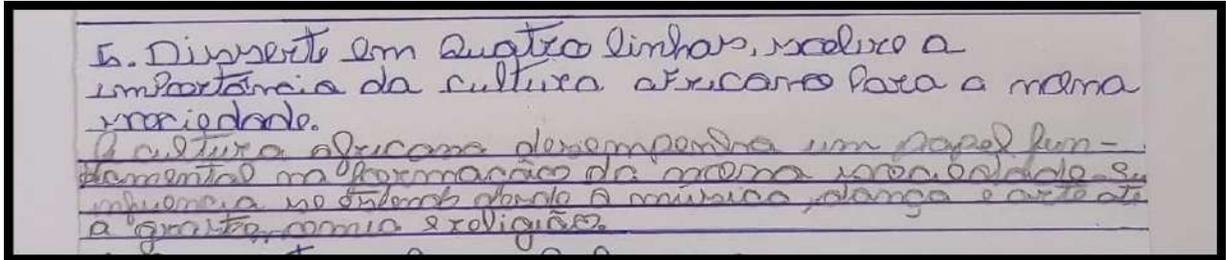
Figura 10 - Resposta do aluno C: “A cultura africana é importante para a nossa sociedade, pois ensina a termos respeito ao próximo e também a religião dos outros, também é a arte e etc.”.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Na imagem 11, O aluno D falou brevemente, mas de maneira geral, sobre como a cultura africana é importante para nossa sociedade. Ele disse que ela afeta muitas áreas da nossa vida, como música, dança, arte, comida e religião. Isso mostra o quanto a cultura africana tem um grande impacto em muitos aspectos do nosso dia a dia e é essencial para quem somos como sociedade.

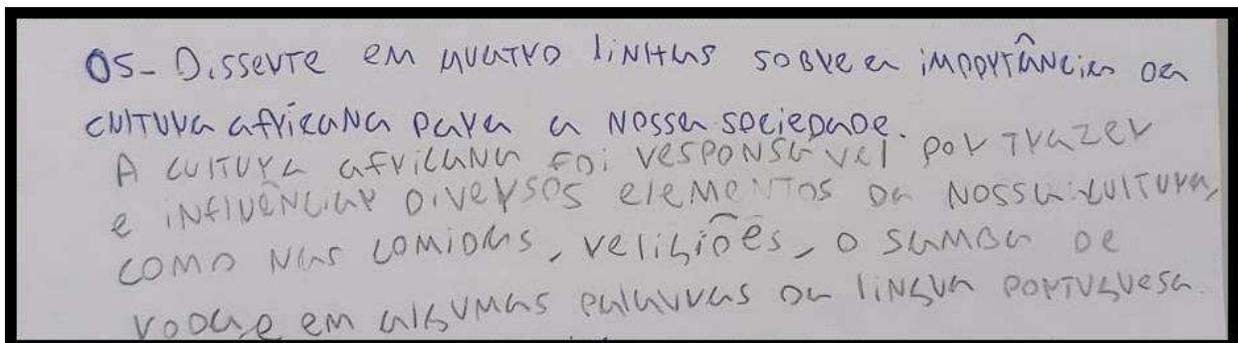
Figura 11 - Resposta do aluno D: “A cultura africana desempenha um papel fundamental na formação da nossa sociedade. Sua influência se estende desde a música, dança e arte até a gastronomia e religião”.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Na imagem 12, O aluno B respondeu de maneira clara e direta sobre como a cultura africana influencia nossa cultura. Ele mencionou comida, religião, samba de roda e até algumas palavras do português como exemplos disso. Essa resposta mostra que ele entende bem como a cultura africana impacta nossa sociedade de maneira diversificada e importante.

Figura 12 - Resposta do aluno B: “A cultura africana foi responsável por trazer e influenciar diversos elementos da nossa cultura, como nas comidas, religiões, o samba de roda e em algumas palavras da língua portuguesa”.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

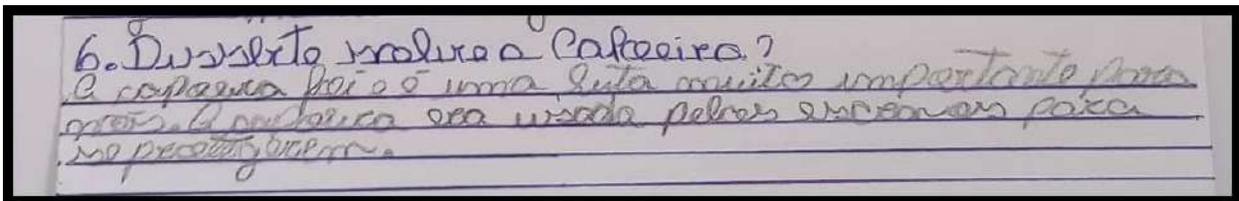
Diante dessas respostas, percebemos que os alunos reconhecem a importância da influência que as expressões culturais da população africana exercem sobre a cultura da nossa sociedade. É válido destacar que os alunos têm se atentado bastante às questões religiosas e à importância do rompimento de todo preconceito que tem ocorrido frente às religiões de matrizes africanas. Sobre isso, recorreremos a Suzanne

Citron (1990) ao relatar a importância que a pedagogia exerce no seio das práticas de sociabilidade e no estabelecimento de diálogos visando o respeito para com o outro, tornando os sujeitos mais abertos à condição de ensinar uma perspectiva de pluralismo por meio de uma ética que seja capaz de banir o racismo, o dogmatismo e o maniqueísmo (Citron, 1990).

Também solicitamos: Disserte sobre a capoeira.

A resposta do aluno D na Figura 13 aborda essa questão, onde ele destaca a importância histórica da capoeira, explicando como ela era utilizada como uma forma de resistência e autodefesa pelos escravos.

Figura 13 - Resposta do aluno D: “A capoeira é uma luta muito importante para nós. A capoeira era usada pelos escravos para se protegerem”.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Com base nesta resposta, que vai ao encontro das respostas da maioria dos alunos, percebe-se que eles acreditam que a luta capoeira nasceu com o intuito de proteger a população negra nos tempos de escravização. Assim como aponta Areias (1983), os escravos africanos, privados de armas para se protegerem contra os feitores e senhores de engenho, movidos pelo instinto natural de preservação da vida, descobriram em si mesmos a sua arma, ou seja, bater com o próprio corpo.

Na quarta aplicação, havia um total de 26 alunos, e eles realizaram o cumprimento dos planos de aula 03 e 04. No primeiro momento, ocorreu a confecção dos instrumentos utilizados na luta Tahtib, onde produziram diversos bastões por meio do uso de jornais, cola e barbantes. Posteriormente, executaram a vivência prática das lutas por meio das tarefas determinadas no plano de aula 04. Na última atividade desta aula, foi realizada a iniciação dos movimentos presentes na capoeira. Para finalizar, a aula foi enfatizada com a promoção do respeito, como na aula anterior, por meio de

cumprimentos como o aperto de mão, abraços e também a propagação de frases afirmativas como: “Foi muito bom realizar essa prática com você”.

Na quinta e última aplicação, contamos com a presença de 37 alunos. Realizamos um debate sobre tudo o que foi aprendido, buscando compreender a importância da capoeira e o significado de sua representação para nossa sociedade. Em seguida, foi aplicado um questionário sobre o que foi apresentado nas aulas anteriores, valendo nota. A atividade era composta pelas seguintes perguntas:

- 1 - O que você achou das aulas?
- 2 - Como vocês vêm à importância do tema?
- 3 - Vocês se identificam com algo do vídeo?
- 4 - Quais lutas você relaciona com as nossas de acordo com os vídeos?

As Figuras 14 a 20 contemplam as respostas obtidas:

Figura 14 - Resposta do aluno 1: 1- “Muito legal, a cultura africana é muito ampla e bonita”; 2- “Este tema é importante para perceber como boa parte da nossa cultura é influenciada pelo continente Africano”; 3- “Aqui temos uma adaptação da capoeira”.

The image shows a handwritten response on a questionnaire form. At the top left is the logo for PPGEB (Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da UERJ). The form contains three questions with handwritten answers in cursive:

1. O que você achou?
 Muito legal, a cultura africana é muito ampla e bonita.

2. Como vocês veem a importância do tema? Vocês se identificam com algo do vídeo?
 Este tema é importante para (to) perceber como boa parte da nossa cultura é influenciada (to) pelo continente Africano.

3. Quais lutas você relaciona com as nossas de acordo com os vídeos?
 Aqui temos uma adaptação da Capoeira.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Figura 15 - Resposta do aluno 2: 1- “Incrível! É sempre muito interessante para mim conhecer as danças, músicas e toda essa cultura que compõe uma boa parte do nosso país. A música e a dança com certeza são as minhas partes favoritas”; 2- “Eu gosto bastante da cultura africana e acho muito interessante falar sobre ela nas escolas, visto que é alvo de muito preconceito e discriminação devido ao racismo e a intolerância religiosa”; 3 - “A capoeira”

PPGEB
 Programa de Pós-graduação
 de Estudos em Educação Básica
 UFMG

O que você achou?

Incrível! É sempre muito interessante para mim conhecer as danças, músicas e
 toda essa cultura que compõe uma boa parte do nosso país. A música e a dança
 com certeza são as minhas partes favoritas.

Como vocês veem a importância do tema? Vocês se identificam com algo do vídeo?

Eu gosto bastante da cultura africana e acho muito importante falar sobre
 ela nas escolas, visto que é alvo de muito preconceito e discriminação devido
 ao racismo e a intolerância religiosa.

Quais lutas você relaciona com as nossas de acordo com os vídeos?

A Capoeira.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Nas figuras 16, 17 e 18, destacamos as respostas de três alunos sobre os argumentos utilizados a respeito da importância de se combater o preconceito, o racismo e a intolerância religiosa.

Figura 16 - Resposta da pergunta 2- “Eu gosto bastante da cultura africana e acho muito interessante falar sobre ela nas escolas, visto que é alvo de muito preconceito e discriminação devido ao racismo e a intolerância religiosa”.

Como vocês veem a importância do tema? Vocês se identificam com algo do vídeo?

Eu gosto bastante da cultura africana e acho muito importante falar sobre
 ela nas escolas, visto que é alvo de muito preconceito e discriminação devido
 ao racismo e a intolerância religiosa.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Figura 17 - Resposta da pergunta 2- “É muito importante para não cometemos racismo e conhecer mais a cultura. Não”.

PPGEB
Programa de Pós-graduação
de Estudos em Educação Básica
CAE-UEB

O que você achou?
Eu achei os vídeos divertidos e muito interessantes.

Como vocês veem a importância do tema? Vocês se identificam com algo do vídeo?
É muito importante para não cometermos racismo e conhecer mais a cultura. Não

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Figura 18 - Resposta da pergunta 2- “É interessante pois ensina a não ter preconceito e nem intolerância religiosa”.

PPGEB
Programa de Pós-graduação
de Estudos em Educação Básica
CAE-UEB

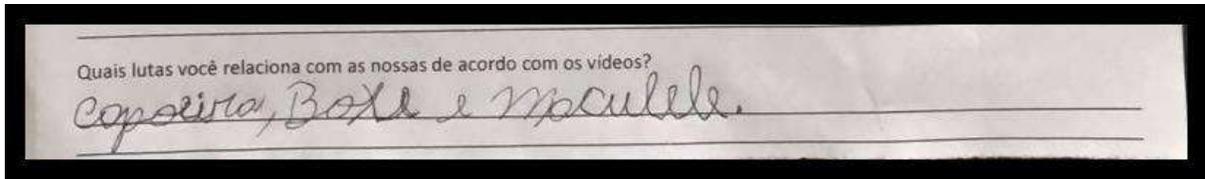
O que você achou?
Interessante, legal e divertido!

Como vocês veem a importância do tema? Vocês se identificam com algo do vídeo?
É interessante pois ensina a não ter preconceito nem intolerância religiosa.

Fonte: Acervo próprio do autor/pesquisador

Mais uma vez, podemos perceber que os alunos expõem com frequência a importância do combate ao racismo e à intolerância religiosa através de aulas que versam sobre questões relacionadas às matrizes africanas. Os alunos também foram questionados sobre as lutas já conhecidas por eles e a referência de matriz africana sobre essas lutas. Obtivemos como respostas as seguintes lutas: capoeira, boxe e kung fu, conforme evidenciam as Figuras 19 e 20.

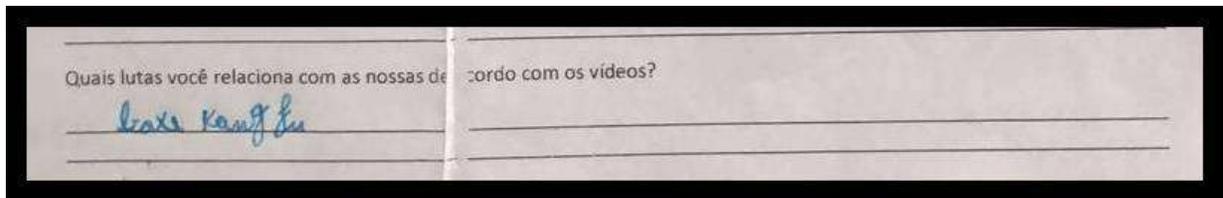
Figura 19 - Resposta da pergunta 3 - “Capoeira, Boxe e Maculelê”.



Quais lutas você relaciona com as nossas de acordo com os vídeos?
Capoeira, Boxe e Maculelê.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Figura 20 - Resposta da pergunta 3 - “Boxe e Kung Fu”.



Quais lutas você relaciona com as nossas de acordo com os vídeos?
Boxe Kung Fu

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Podemos perceber que, além da capoeira, são citados o boxe, o maculelê e o kung fu como lutas de matrizes africanas para esses alunos. É válido chamar a atenção que, apesar de o kung fu ter sua origem advinda do continente oriental, entendemos que seu apontamento por um dos alunos foi incitado em razão da influência da utilização do bastão, assim como as que são usadas nas lutas do Nguni, Tahtib e Maculelê, que foram apresentados na sequência didática.

O gráfico 1, exibe o total de respostas dos alunos após serem questionados se conheciam ou não algum tipo de luta de matriz africana.

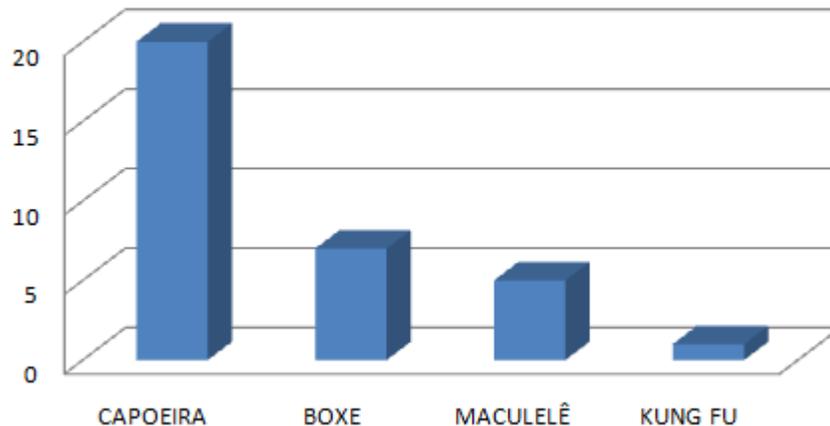
Gráfico 1 - Conhecimento dos alunos sobre lutas de matrizes africanas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2024

Dos 36 alunos participantes, 92% afirmaram conhecer alguma luta de matriz africana, enquanto 8% afirmaram “não conhecer”. No entanto, a análise das respostas específicas revelou uma variedade de lutas mencionadas, o que despertou nosso interesse em entender de maneira organizada quais lutas de origem africana esses alunos conheciam.

Para isso, elaboramos um segundo gráfico que apresenta as lutas mencionadas pelos alunos quando questionados sobre quais lutas conheciam, influenciadas pelo continente africano (Gráfico 2). Isso nos permitirá uma análise mais detalhada e organizada das informações coletadas.

Gráfico 2 - Lutas apresentadas pelos alunos**LUTAS APONTADAS PELOS ALUNOS**

Fonte: Elaborado pelo autor/pesquisador (2024)

De acordo com os dados apresentados nos gráficos, concluímos que a maioria dos alunos conhece alguma luta de matriz africana, sendo a capoeira a mais citada por eles. Após a capoeira, o boxe foi à luta mais citada pelos discentes. Embora muitos não estejam cientes da origem do boxe, eles relatam que associam o esporte à comunidade negra devido à presença significativa de boxeadores afrodescendentes na mídia. Segundo Vieira (2007), os registros mais significativos indicam que a prática do boxe teve origem entre quatro mil e três mil anos antes de Cristo, inicialmente com os egípcios e posteriormente com os gregos.

O Kung Fu foi citado como luta de origem africana. Porém, essa luta é originária da China. Entretanto, aventamos, como já dito, que a similaridade do uso dos bastões pode ter sido utilizada para tornar familiar a procedência desta luta chinesa, com as lutas tipicamente africanas Nguni, Tahtib e Maculelê, as quais foram apresentadas durante o processo de aplicação da sequência didática. Este mecanismo de tornar familiar, mesmo que por tentativa e similaridade, um objeto de conhecimento, prática ou fenômeno social pelo outro é fundamental para a construção de saberes e representações para nós, seres humanos, incluindo, evidentemente, os alunos em questão.

De acordo com os dados apresentados nos gráficos, concluímos que a maioria dos alunos conhece alguma luta de matriz africana, sendo a capoeira a mais citada por

eles. Após a capoeira, o boxe foi à luta mais mencionada. Muitos deles não conhecem a origem das lutas citadas e não sabem que o boxe é uma luta que de acordo com alguns estudos, tem sua origem advinda do continente africano. Segundo Vieira (2007), os registros mais consideráveis relatam que o boxe surge de quatro mil a três mil anos a.C. entre egípcios e depois gregos.

O Kung Fu foi citado como luta de origem africana. No entanto, essa luta é originária da China. Entretanto, aventamos, como já dito, que a similaridade do uso dos bastões pode ter sido utilizada para tornar familiar a procedência desta luta chinesa, com as lutas tipicamente africanas Nguni, Tahtib e Maculelê, as quais foram apresentadas durante o processo de aplicação da sequência didática.

Este mecanismo de tornar familiar, mesmo que por tentativa e similaridade, um objeto de conhecimento, prática ou fenômeno social pelo outro é fundamental para a construção de saberes e representações para nós, seres humanos, incluindo, evidentemente, os alunos em questão.

No item a seguir, serão apresentadas as análises referentes às informações prestadas pelos professores participantes a partir de cada procedimento adotado na pesquisa.

4.5. Análise e discussão

Diante dos resultados da análise dos professores e da aplicação em campo, é válido destacar que, embora a Lei 10.639/03 tenha provocado mudanças concretas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, documento mais importante da educação brasileira, ainda existem muitos desafios para o cumprimento efetivo desta lei.

Conseguimos identificar alguns desses desafios por meio da análise dos relatos feitos pelos professores, tais como: falta de apoio da gestão escolar, receio de embates religiosos, carga horária insuficiente, falta de apoio da comunidade escolar, desconhecimento do tema por parte dos professores, ausência da introdução do assunto na formação inicial e continuada nos cursos que formam professores, e também a falta de fiscalização da aplicação efetiva da lei. Com isso, as escolas e os

currículos enfrentam diversas dificuldades para efetivar o cumprimento de seus princípios.

Foi percebida, por meio dos relatos dos professores, a necessidade de se abordar de forma mais aprofundada as questões étnico-raciais durante suas aulas. Os relatos desses docentes mostram que o tempo destinado ao ensino desses conteúdos é pouco, em virtude de sua grande extensão histórica e cultural.

As deficiências nesse processo também estão relacionadas, em nossa compreensão, às limitações das instituições de ensino em estimular o debate no planejamento didático anual, por conta da necessidade de lidar com "outros assuntos importantes", especialmente nesta disciplina, onde se prioriza a "prática", ou seja, as atividades físicas. Silva (2010b) caracteriza como "tecnicista" a transmissão de conteúdos didáticos considerados incontestáveis. Isso parece refletir uma abordagem educacional na qual "As ações que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados" (BARROSO, 2005, p. 734). Nesse caso, o que fica prejudicado é a possibilidade de inovação e inclusão, dificultando a efetivação da prática formadora antirracista.

Os professores também enfatizam a importância do trabalho interdisciplinar. Ele surge como uma oportunidade e uma necessidade quando se busca promover a interculturalidade, uma vez que essa abordagem "promove a superação da visão fragmentada de mundo e restabelece a centralidade do ser humano, implicando uma reorganização do processo de ensino-aprendizagem, requerendo a colaboração dos profissionais envolvidos" (GUIMARÃES; POMBO; LEVY, 1994).

Os docentes com os quais interagi acreditam que, ao utilizar ferramentas para superar as limitações das aulas baseadas apenas em conteúdo, tornam as aprendizagens mais dinâmicas, abrangentes e envolventes. Dessa forma, permitem resgatar uma experiência mais próxima da realidade dos alunos e, assim, podem desenvolver estratégias para enfrentar questões e desafios reais da nossa sociedade.

De forma relacionada, podemos considerar que, ao explorar a musicalidade, a história de um esporte ou até mesmo a caracterização dos uniformes, são abordadas diferentes esferas disciplinares. E esse trabalho, quando realizado em conjunto com outras disciplinas, torna-se efetivamente mais eficaz.

Considerando ainda os elementos levantados a partir da aplicação da sequência didática, percebemos que um planejamento escolar está sempre em evolução. Quando exploramos a relação da Capoeira como uma representação cultural de matriz africana para o Brasil, torna-se evidente que há divergências na percepção entre alunos e professores. Entendemos que, para os professores, a capoeira não é apenas uma luta, mas sim uma manifestação cultural significativa, que quando introduzida no ambiente escolar, demanda um tempo considerável e é muitas vezes vista como uma atividade complementar. Isso se manifestou até mesmo na ausência inicial de sua menção, que optamos por não naturalizar.

Darido e Rangel (2005) afirmam que a capoeira pode ser compreendida como luta, dança, esporte, brincadeira, ritual, expressão corporal, dependendo do período histórico analisado. Ou seja, engloba diversas manifestações culturais. Consideramos também que a inclusão da capoeira nas instituições de ensino representa um grande avanço, pois não podemos esquecer que sua prática já foi marginalizada, com punições estabelecidas no Código Penal Brasileiro.

Santos (1990) destaca o papel da capoeira nas escolas como sendo de grande importância para a formação dos cidadãos brasileiros, por conter distintas manifestações motoras, psicológicas, afetivas, culturais e sociais em seu repertório. Portanto, concordamos com a percepção dos professores de que a capoeira é uma manifestação cultural multifacetada que contribui para o desenvolvimento e a formação de valores dos estudantes.

Observamos que os alunos reconhecem a capoeira como uma luta de ancestralidade africana, que engloba musicalidade e proteção para a população negra nos tempos de escravização. As figuras 10 e 11, em que os alunos relatam “Era usado pelos escravos para se proteger” e “Antigamente os escravos usavam a capoeira para se protegerem dos homens brancos de Portugal” (grifo dos alunos C e D), remetem aos estudos de Soares et al. (1992), quando o autor aponta que a capoeira representa

a voz do oprimido na sua relação com o opressor, apresentando em seus movimentos a luta pela emancipação do negro no Brasil escravocrata.

Vieira (1998) retrata a capoeira como uma prática de luta realizada ao som de cânticos e instrumentos musicais (berimbau, pandeiro e atabaque), tendo sua prática registrada desde o século XVII, época das invasões de outros povos europeus no Brasil. Diante disso, concluímos que não devemos separar a capoeira nem encaixá-la em uma única definição disciplinar. Ao contrário, devemos trabalhá-la em seu aspecto integral, compreendendo toda sua estrutura como uma grande manifestação cultural. E isso, em nosso entendimento, se aplica às demais tipicidades de lutas de matrizes africanas que guardem similaridade com esses aspectos traduzidos na capoeira. Tal paridade parece presente nas lutas ora trabalhadas nesta investigação.

O racismo, o preconceito e a intolerância religiosa foram identificados como questões semelhantes tanto pelos professores quanto pelos alunos. Entre as figuras 15 até a 18, todas essas questões são abordadas nas respostas dos alunos. Na figura 16, por exemplo, um aluno destaca: “Eu gosto bastante da cultura africana e acho importante falar sobre ela nas escolas, visto que é alvo de muito preconceito e discriminação devido ao racismo e à intolerância religiosa” (Grifo do aluno), explicitando esse cenário de forma clara.

Conforme Allport, o preconceito pode ser definido como uma atitude hostil contra um indivíduo simplesmente porque ele pertence a um grupo desvalorizado socialmente (ALLPORT, 1954 apud MANUEL; SILVA; OLIVEIRA, 2019). Essas noções reforçam a importância da lei 10.639/2003, que visa estratégias para superar as práticas hegemônicas presentes nos currículos.

Observamos que, para os alunos, o racismo, entendido como exclusão e discriminação contra um indivíduo ou grupo social fisicamente diferente e marginalizado, pode ser minimizado por meio de debates mais abrangentes e esforços de conscientização durante as aulas. Diante do crescente fenômeno da intolerância religiosa nas relações sociais, os estudantes, ao defenderem os debates sobre o ensino de matrizes africanas durante as aulas, promovem a conscientização para uma possível redução desses episódios.

Neste contexto, concordamos com o pensamento de Goodson (2007), que argumenta que as identidades narrativas têm o poder de gerar mudanças nos modos de coordenação da própria vida e, conseqüentemente, na sociedade quando compartilhadas. Reconhecemos que ainda há muito a avançar, considerando o atraso e a necessidade de reparação secular para valorizar os saberes e práticas das pessoas negras e suas culturas, tanto ancestrais quanto contemporâneas. No entanto, também reconhecemos os movimentos sociais que buscam alcançar esses reconhecimentos e reparações, inclusive no campo do ensino da Educação Física escolar.

No próximo capítulo, será apresentado o produto educacional que acompanha esta dissertação, descrevendo e apontando os elementos que o compõem.

5. Capítulo 5 - RESULTADO PRÁTICO - TEÓRICO DE NOSSA LUTA: O PRODUTO PROPRIAMENTE DITO.

Optamos por criar um livro eletrônico, conhecido como e-book, como nosso produto educacional. Os e-books são recursos digitais que oferecem informações em formato de texto, disponíveis em plataformas on-line. Eles proporcionam diversas vantagens aos usuários, sendo facilmente acessíveis através de dispositivos eletrônicos como smartphones, tablets, computadores e leitores de e-books, como o Kobo. Essa escolha se deve à praticidade e à popularidade desses dispositivos no cotidiano da maioria das pessoas hoje em dia.

A proposta de criar um e-book surgiu da crescente acessibilidade à internet, especialmente através dos dispositivos móveis, como os celulares, na comunidade escolar. Com o objetivo de oferecer um material de fácil acesso e baixo custo, optamos pela criação do e-book, permitindo seu compartilhamento gratuito e ágil.

O processo de desenvolvimento do e-book seguiu diversas etapas. Inicialmente, escolhemos o tema central. Em seguida, estruturamos o conteúdo de forma clara e acessível. Optamos por criar um design com cores que não apenas valorizam, mas também atendem às necessidades de leitura de pessoas com dificuldades visuais. Além disso, enriquecemos a estética do e-book ao introduzir uma variedade de elementos visuais de origem africana, como vasos, instrumentos musicais, mulheres negras, homens negros, lutas de origens africanas dentre outros.

Para a produção inicial, utilizamos primeiramente a plataforma Microsoft Word Office 2023 para criar os textos e tabelas do e-book. Posteriormente, recorreremos ao Canva, uma plataforma on-line e gratuita de design gráfico, para a parte visual estética.

O nosso e-book tem a intenção de atingir não apenas os alunos e professores, mas também toda a comunidade escolar, incluindo diretores, equipes pedagógicas, pais e responsáveis, e os mais diversos públicos interessados na temática.

Inicialmente, planejamos divulgar o e-book por e-mail para os professores que participaram da pesquisa, bem como para a banca do curso de mestrado para o qual este produto foi desenvolvido. Posteriormente, iremos disponibilizá-lo na plataforma de

repositório de dissertações e produtos do PPGEB, além de compartilhá-lo na rede social do pesquisador.

Intitulado como "Afro Luta Didática", nosso e-book tem como objetivo apresentar a sequência didática e fornecer informações sobre as lutas de matriz africana para o ensino escolar. O e-book tem autoria do pesquisador deste trabalho, Aldair Júnior, e de seu orientador, Professor Doutor Lincoln Tavares. A seguir, apresentaremos partes da versão final deste produto.

A primeira seção do produto inclui a capa, a apresentação, o sumário, as descrições dos autores, a introdução e os objetivos.

Nosso e-book começa com a apresentação, na qual se encontra o seguinte texto: "Prezados Professores, o Afro Lutas Didática é uma sequência didática configurada como produto educacional para o Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica do CAP-UERJ, com o intuito de compartilhar metodologias educacionais para docentes de Educação Física, que lecionam aulas em escolas públicas e privadas em turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental. A aplicação original ocorreu no 8º ano deste nível de ensino. Este material tem como objetivo promover a valorização e o resgate de conhecimentos culturais de matrizes africanas, que, por vezes, são deixados de lado nos conteúdos programáticos das aulas de Educação Física."

Esta sequência didática inclui atividades planejadas para orientar o trabalho educacional ao longo de um bimestre, por meio de sete aulas, nas quais são abordados temas étnico-raciais relacionados à unidade temática "lutas". O objetivo é ampliar o conhecimento sobre as relações sociais e históricas dos saberes de origens afro-brasileiras, bem como proporcionar a vivência da prática corporal por meio de diversas formas metodológicas e didáticas. Além disso, esta sequência visa garantir o cumprimento da Lei 10.639/2003, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

"Esse material abordará a unidade temática das lutas nas aulas de Educação Física de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como objeto do conhecimento as lutas no mundo, com foco no aporte temático "História e Cultura

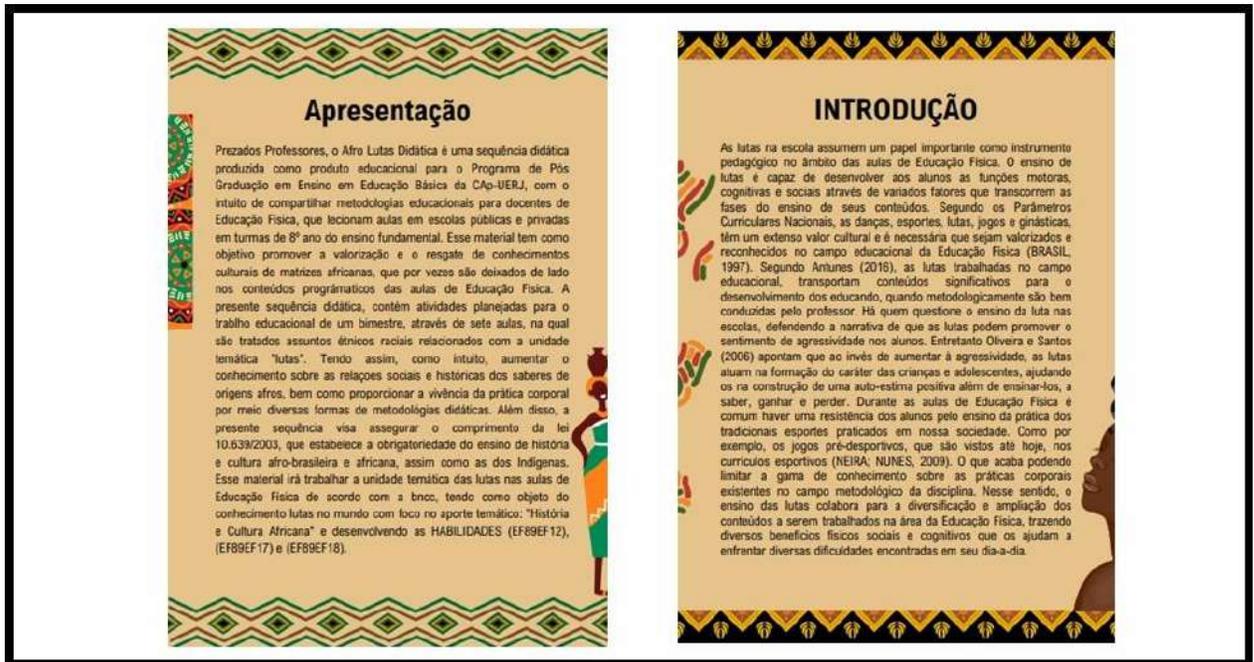
Africana", e desenvolvendo as habilidades (EF89EF12), (EF89EF17) e (EF89EF18)". (Texto retirado do e-book Afro Luta Didática).

A seção de apresentação dos autores inclui a identificação, formação acadêmica e experiência profissional. No sumário, são indicadas todas as páginas, enquanto a introdução fornece informações sobre a importância do ensino de lutas nas escolas, seu propósito conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, contribuições de autores que defendem o ensino das lutas na escola e a receptividade dos alunos ao ensino das lutas durante as aulas. Buscamos evidenciar a relevância de integrar as lutas no contexto escolar, sublinhando seu potencial para promover o desenvolvimento cognitivo, motor e social dos alunos. Além disso, salientamos a contribuição das lutas para o ensino de valores fundamentais, como respeito e disciplina.

Na seção que aborda o processo de construção, detalhamos o percurso desde os estágios iniciais de pesquisa até a versão final do produto. A sequência passou por três variações: a primeira, embasada nas pesquisas metodológicas do pesquisador; a segunda, aprimorada com as contribuições dos cinco professores que participaram da primeira fase da pesquisa; e a terceira e última, elaborada com a colaboração da sexta professora, juntamente com a aplicação prática realizada com os alunos.

A representação visual na Figura 20 apresenta duas páginas da seção de introdução, fornecendo uma visão geral dos elementos-chave presentes no e-book "Afro Lutas Didáticas". Através dessa imagem, os principais pontos da seção introdutória são destacados com palavras simples e clara, facilitando a compreensão do leitor sobre o conteúdo que será abordado. Optamos por uma abordagem visual que utiliza um fundo em tons terrosos e claros. Esta escolha é fundamental para estabelecer uma conexão imediata com o público-alvo e transmitir a essência do material de forma eficaz. Além disso, esse esquema de cores contrasta com a escrita selecionada, facilitando a leitura educacional.

Figura 21 - Design de dois fragmentos da primeira parte do e-book "Afro Lutas Didáticas", criado como produto educacional associado a esta dissertação.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2024

Na imagem (Figura 21), é possível visualizar a página de apresentação e, ao lado, a da introdução. O design desta parte do e-book é marcado por bordas vibrantes em cores quentes, inspiradas nas vestimentas tradicionais e populares de povos residentes em países africanos. Além disso, incorporam imagens representativas da cultura africana, como vasos e instrumentos musicais.

A segunda parte da sequência didática é destinada à apresentação teórica das três lutas de matrizes africanas que serão trabalhadas ao longo dos nossos planos de aula. Essa parte se integra à parte final do e-book, onde são esclarecidas algumas dúvidas e também são oferecidas algumas sugestões.

A terceira parte do e-book Afro Lutas Didáticas é destinada à apresentação dos planos de aulas. São dispostos seis planos de aula. Cada plano de aula contém entre duas a três atividades, e os planos são organizados em introdução, desenvolvimento, objetivos, pré-requisitos, tempo de duração, recursos utilizados, organização da turma, objetivos específicos, habilidades e competências da BNCC, valores priorizados, sugestões e a atividade.

O primeiro plano de aula tem como objetivo realizar a apresentação do projeto e a explicação do tema. Nesta aula, vamos começar explorando o conhecimento africano, incluindo suas raízes, cultura e geografia. Nosso objetivo é não só entender, mas também valorizar essa rica diversidade. Destacamos a importância histórica da África e como suas tradições influenciaram a sociedade brasileira. Além disso, buscamos introduzir as lutas Nguni, Tahtib e Maculelê para abordar esse tema. Para tal, são estipulados a exposição de seis vídeos retirados da plataforma de vídeos "YouTube". O primeiro fala dos aspectos geográficos, o segundo sobre os aspectos culturais, e os três últimos cada um apresentando uma das lutas mencionadas.

No segundo plano de aula, vamos abordar valores e relações entre diferentes grupos étnicos. Discutiremos por que é importante respeitar os outros, ter ética e moral. Também trataremos do racismo, da discriminação e do preconceito na nossa sociedade. Além disso, aprenderemos maneiras de incluir e tratar todos igualmente, incentivando todos a pensar criticamente e a trabalhar juntos para criar uma sociedade mais justa e igualitária. Essa aula será conduzida através da exibição de um vídeo retirado da plataforma YouTube, intitulado "Ética e Moral" do professor Leandro Vieira, seguido por uma roda de conversa.

No terceiro plano de aula, dedicaremos nosso tempo à construção dos materiais essenciais para a prática das lutas. Nesta fase prática, os alunos terão a oportunidade de colocar em prática suas habilidades manuais e criativas, enquanto aprendem sobre a importância da sustentabilidade. Para isso, os alunos irão confeccionar os instrumentos e ferramentas necessárias através de materiais recicláveis, como papelão, jornais, cola, sacolas plásticas, barbante, entre outros.

O quarto plano de aula tem como propósito proporcionar uma prática efetiva das lutas abordadas, através de atividades que demonstrem seus movimentos e técnicas iniciais. Para alcançar esse objetivo, planejamos três atividades práticas específicas, cada uma delas focada em instigar nos alunos valores fundamentais, como respeito e cooperação.

Na quinta aula, iremos realizar exercícios baseados em perguntas e respostas para aprofundar nosso entendimento sobre a relevância histórica e contextual da

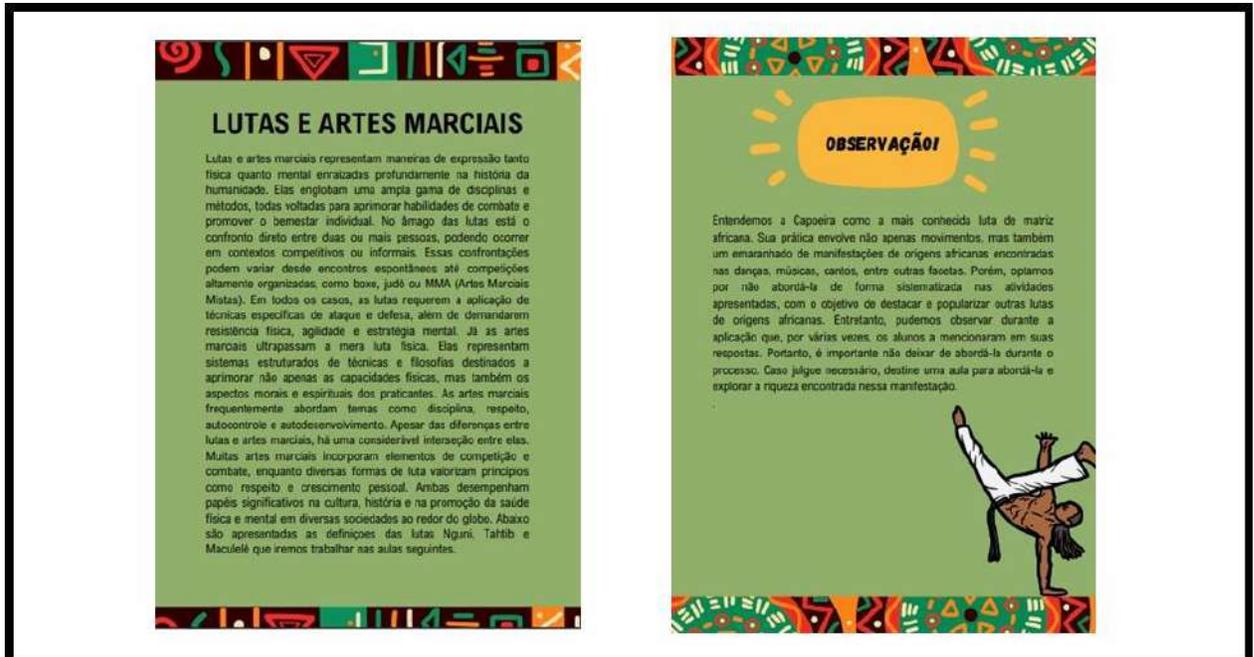
cultura africana, especialmente sua influência na formação da sociedade brasileira. Para a realização dessa aula, faremos atividades escritas no quadro.

Na nossa sexta e última aula, vamos conversar bastante para revisar o que aprendemos. Utilizaremos uma roda de conversa, para que todos possam falar e contribuir com suas idéias. Para isso, sugere-se que se faça um grande círculo no chão e que o professor estimule os alunos a participarem, provocando-os constantemente e levantando questionamentos.

E, por fim, na última parte do e-book Afro Lutas Didáticas, é descrito o modelo de avaliação. Também é apresentada uma explicação sobre o motivo de não ter sido incluída a Capoeira nesta sequência didática, juntamente com sugestões de outras lutas de origem africana para trabalhar em um planejamento didático.

A Figura 22 exibe o design da segunda parte do e-book, que se conecta com à seção final. Nessa parte, são caracterizadas as lutas que serão abordadas, acompanhadas por uma breve explanação sobre lutas e artes marciais. Também são abordados temas como o motivo pelo qual a capoeira não foi incluída na sequência, o modelo de avaliação proposto e sugestões de outras lutas de origem africana que podem ser exploradas com os alunos.

Figura 22- Esta imagem ilustra a representação visual da segunda parte do e-book "Afro Lutas Didáticas", juntamente da última seção. Isso porque as duas partes estão interligadas.



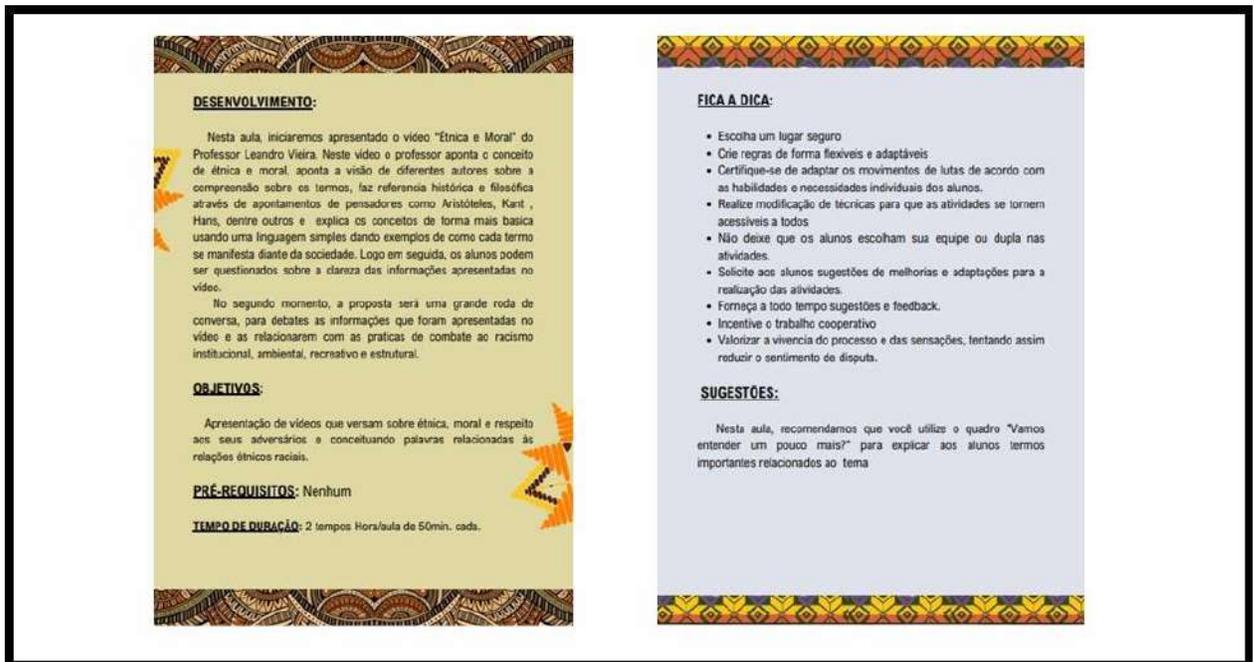
Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2024

O design criado para a segunda parte do e-book foi elaborado a partir de imagens de fundo com tonalidades frias, remetendo a exuberância da vegetação africana. Utilizamos elementos gráficos representativos e bordas com um visual que nos remete aos tecidos utilizados pela população.

Na primeira imagem, é apresentada uma página da segunda parte do e-book, destinada a destacar as diferenças e semelhanças entre diversas lutas e artes marciais. Já na imagem posterior, é explanada a razão pela qual optamos por não incluir a capoeira entre as lutas selecionadas. Entretanto, essa explicação esclarece que, apesar de não termos incluído a capoeira na sequência didática, os alunos frequentemente a mencionavam em diversos momentos. Por isso, em determinado momento da proposta, decidimos trazer essa manifestação por meio de uma pergunta, buscando entender o que os alunos sabiam sobre ela.

Na Figura 23, são apresentadas as imagens da terceira parte da sequência didática, dedicada aos planos de aula.

Figura 23 - Design da terceira parte do E-book Afro Lutas Didáticas.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2024

Nesta seção, optamos por diversificar o fundo de cada plano, que abrange desde a primeira até a sexta aula, visando criar uma variedade visual que evidencie as diferenças entre elas, tornando-as mais atrativas e esteticamente agradáveis para os professores e demais leitores. Na primeira imagem, destacamos a página que descreve o desenvolvimento, objetivos, pré-requisitos e tempo de duração da aula 02, e a página que contém dicas e sugestões da aula 04. É importante ressaltar que todos os planos de aula seguem, em sua maioria, o mesmo padrão de seções.

A quinta e última parte do e-book é dedicada às referências, com as devidas adaptações e inserções necessárias em resposta às demandas das análises críticas e da aplicação prática em campo, sendo fundamentais para a construção integral do processo.

É importante ressaltar que esta é a versão final do produto, tanto em termos de conteúdo quanto de aspecto visual. Chegamos a esta versão após passar por todas as transformações durante a pesquisa, incorporando todos os ajustes e melhorias identificadas ao longo do processo. Abaixo, apresentaremos as referências utilizadas para a elaboração desta sequência didática.

Figura 24 - Referências utilizadas na sequência didática estruturada**REFERÊNCIAS**

Africana Studies: African Fighting Styles. Africana Studies, University of Wisconsin-Madison. Disponível em: <<https://africanastudies.wisc.edu/african-fighting-styles/>>.

ANTUNES, M. M. Uma Breve Reflexão Sobre a História e as Funcionalidades das Artes Marciais na Contemporaneidade. In: ANTUNES, M. M., ALMEIDA, J. J. G. (Orgs.). Artes Marciais, Lutas e Esportes de Combate na Perspectiva da Educação Física: Reflexões e Possibilidades. Curitiba, PR: CRV, 2016.

As artes marciais mais curiosas: O tahtib ou a dança dos Bastões. Disponível em: [<https://www.youtube.com/watch?v=V9PLxdYLzyg>] (<https://www.youtube.com/watch?v=V9PLxdYLzyg&pp=ygUmaW5zdHJ1bWVudG9zIHV0aWxpemFkb3MgbmEgbHV0YSBUYWh0aWI%3D>).

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC, 1997.

"Ética e Moral". Disponível em: [<https://www.youtube.com/watch?v=07pEiRymoLk>] (<https://www.youtube.com/watch?v=07pEiRymoLk>). Acesso em [inserir data de acesso].

Luta Nguni. Fonte: Imagens do filme Goodbye Mafana: A cena entre Nelson Mandela e seu carcereiro James Gregory num combate de Nguni.

Luta Tahtib Fonte: Imagem retirada do Wikimedia Commons. Domínio público.

Maculelê. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=zF_s6saF1E0] (https://www.youtube.com/watch?v=zF_s6saF1E0&pp=ygUoaW5zdHJ1bWVudG9zIHV0aWxpemFkb3MgbmEgbHV0YSBtYWV1bGVsZQ%3D%3D).

Maculelê Fonte: Wikimedia Commons.

Nguni arte africana dos bastões. Disponível em: [<https://www.youtube.com/watch?v=-RaQExoKsmk>] (<https://www.youtube.com/watch?v=-RaQExoKsmk&pp=ygUmaW5zdHJ1bWVudG9zIHV0aWxpemFkb3MgbmEgbHV0YSB0Z3VuaSw%3D>).

CONSIDERAÇÕES FINAIS - “VALEU A PENA TODA A LUTA” OU “SEM LUTAS NÃO HÁ VITÓRIAS?”.

Em síntese, a pesquisa revelou uma aceitação positiva da sequência didática pelos cinco professores participantes. Todos expressaram a disposição de aplicá-la em suas aulas, mesmo diante de sugestões de alterações, as quais não resultaram em mudanças significativas na estrutura original da sequência. Esse retorno reforça a eficácia e a relevância do material desenvolvido, apontando para sua viabilidade e potencial impacto no ensino das lutas de matrizes africanas nas escolas.

É importante destacar que não tivemos a intenção de sugerir um modelo único de sequência didática, como evidenciado pela sua adaptabilidade desde a primeira composição até a última proposta, que foi realizada juntamente com a professora e com alunos que participaram da aplicação, em “terreno” de escola pública.

Durante esta pesquisa, identificamos que as principais dificuldades enfrentadas para desenvolver atividades relacionadas a temas étnico-raciais estão relacionadas ao tempo disponível para abordar essa temática, à seleção dos conteúdos pelo planejamento pedagógico das escolas e à resistência em priorizar conteúdos hegemônicos como fonte principal de conhecimento.

Por outro lado, identificamos que houve facilidade na abordagem dessa temática durante as aulas, à medida que conseguimos perceber que utilizar recursos simples disponíveis na maioria das escolas, pode facilitar o trabalho dos professores, evidenciando que estratégias simples e criativas podem ser eficazes na promoção da inclusão e da diversidade na educação.

Esta pesquisa teve como objetivo propor e analisar o desenvolvimento de uma sequência didática que aborda o ensino de lutas de matrizes africanas, especialmente por professores de Educação Física, preferencialmente em turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental. Este objetivo não só foi alcançado, mas também foi apoiado tanto pelos professores quanto pelos estudantes da Educação Básica envolvidos, demonstrado através de suas participações durante o processo.

Conseguimos alcançar, de forma positiva, o objetivo específico de captar as visões metodológicas dos professores sobre o tratamento da Lei 10.639/2003 durante seu planejamento educacional. Isso foi possível através da realização de atividades

colaborativas, nas quais os professores foram convidados a compartilhar suas práticas e reflexões. Durante essas interações, recebemos depoimentos e contribuições sobre a incorporação dos princípios da Lei 10.639/2003 nas abordagens pedagógicas. Este resultado evidencia o êxito de nossa abordagem participativa e colaborativa na condução da pesquisa.

Também foi possível, ainda que de maneira tangencial, vislumbrar e analisar as diferenças na liberdade pedagógica entre as escolas públicas e privadas, a partir das perspectivas dos professores participantes desta pesquisa. Observamos que, na escola pública, apesar das normativas e planejamentos avaliativos e administrativos, os professores têm uma margem um pouco maior de liberdade pedagógica para abordar certos temas.

Após a reformulação realizada com base nas contribuições dos professores, nos referenciais teóricos e na aplicação com os alunos, os quais também contribuíram, alcançamos o objetivo específico de desenvolver e aplicar, de forma conjunta e colaborativa, uma sequência didática que valoriza e promove os conhecimentos das culturas e saberes de matrizes africanas. Visando assim à ampliação de conhecimentos contra hegemônicos.

Conseguimos também responder aos problemas de pesquisa propostos neste estudo. Por meio de uma análise cuidadosa e da coleta de dados pertinentes, exploramos a relação entre o ensino das lutas e os objetivos estabelecidos pela Lei 10.639/2003, compreendendo que trabalhar com o ensino de lutas ligadas às relações étnico-raciais pode influenciar na promoção de uma compreensão mais ampla e contextualizada dos princípios estabelecidos nesta lei.

Por meio dos levantamentos realizados, percebemos a importância de se trabalhar questões étnico-raciais durante as aulas. Os alunos apontam que, ao abordarmos esses assuntos, contribuimos para a identificação e tratamento voltado ao combate ao racismo, aos preconceitos e à intolerância religiosa.

Notamos que é fundamental o trabalho realizado através das lutas. Entendemos a luta não apenas como prática esportiva, mas sim como uma manifestação cultural que pode ser reconhecida, valorizada e organizada em ambiente escolar. Sua prática, fundamentada e contextualizada, tem por objetivo a promoção da socialização,

cooperação, respeito, do trabalho com as diferenças e com as representatividades, assim como do combate ao preconceito, dentre outros valores que o ensino pedagogicamente orientado das lutas pode promover.

De acordo com a percepção dos estudantes relacionada às lutas apresentadas na sequência didática, inferimos que, para as lutas Nguni, Tahtib e Maculelê, por sua similaridade, podemos aplicar as mesmas interpretações vistas na capoeira, embora com uma desvantagem: o fato de serem menos conhecidas. Isso, em nosso entendimento, torna cada vez mais necessário que elas sejam inseridas como práticas, possibilitando demonstrar a multiplicidade das práticas culturais de matrizes africanas, que não se resumem a uma única manifestação, como é o caso da capoeira.

Notamos também que, apesar de serem professores do mesmo segmento e ano escolar do ensino fundamental, eles e elas explicitaram experiências distintas e apontaram formas variadas de trabalhar essa temática. Podemos supor que tal diferença é resultado das disparidades que existem no cotidiano educacional desses sujeitos, assim como da região geográfica em que lecionam, idade, gênero, tipo de instituição em que se formaram e na qual lecionam, tempo de magistério, entre outras características. Logo, achamos pertinente apontar algumas dessas particularidades.

Podemos observar os resultados e as influências na vida dos professores que participaram deste estudo. Notamos que, enquanto a professora D, por ser branca e viver em uma realidade bastante distinta, trabalha em uma escola onde o estudo das relações étnico-raciais é valorizado, ela ainda carecia de conhecimento em muitos aspectos do tema, se considerando leiga. Acreditamos que, após seu relato, ela tenha sido direcionada para novos caminhos na busca desse conhecimento.

Também observamos que a professora E enfrenta limitações em sua escola ao transmitir conteúdos emergentes. Devido à natureza privada da escola, certas restrições são impostas. No entanto, seus relatos revelam entusiasmo pelo tema e dedicação à análise da sequência didática. Notamos, através de suas palavras, a ênfase na importância social essencial que essa abordagem proporcionará aos alunos, promovendo uma formação cidadã baseada na convivência e respeito.

Ela expressa sua intenção de aplicar essa sequência didática em todas as turmas, independentemente do ano de escolaridade, reconhecendo o impacto social significativo e a relevância no combate ao racismo. Embora a sequência tenha sido elaborada para os alunos do 8º ano, sua fala evidencia o potencial de aplicação em todas as turmas do ensino fundamental, dada sua importância social e contribuição para enfrentar o tema abordado.

Podemos também notar essas interferências na vida dos professores que participaram deste estudo, como quando o Professor C menciona que a proposta é boa e reconhece o valor do conteúdo atual. Ele foi impactado ao perceber a natureza interdisciplinar da sequência e ao enfatizar a importância de integrar esse aspecto em sua prática educacional.

O Professor B, por sua vez, demonstra sua satisfação ao perceber que a sequência didática utiliza recursos materiais de baixo ou nenhum custo, o que ele considera fundamental diante da escassez de materiais didáticos encontrados em algumas escolas. Dessa forma, ao mencionar que aplicaria a sequência didática em suas turmas, percebemos a importância de utilizar materiais reciclados no processo educativo.

As observações realizadas pelos professores C e B destacam os desafios e perspectivas enfrentadas pelos educadores no território escolar, ressaltando a necessidade de flexibilidade e adaptação às condições específicas de cada ambiente educacional.

Durante a aplicação em campo, notamos que os alunos têm grandes interesse em abordar o tema. Eles demonstram engajamento e entusiasmo nos debates, muitos relatando uma conexão bem próxima, com as manifestações de origens africanas em seu cotidiano. Além disso, destacam fatos e relações relacionados aos aspectos religiosos e musicais presentes em suas vidas diárias. Esse envolvimento ativo evidencia a relevância do conteúdo para sua identidade cultural e social, sugerindo a importância de abordagens pedagógicas que valorizem e integrem essas vivências em sala de aula.

Concluimos também que, mesmo não sendo trazida como conteúdo exposto e enfatizado nos planos de aula, os alunos reconhecem a capoeira como uma luta

popular e frequentemente a mencionam. Além disso, pudemos perceber que os alunos entendem a capoeira como uma prática que possui diversas facetas, fortemente ligadas às suas origens africanas. Eles reconhecem que essa arte marcial tinha como objetivo inicial a proteção, como evidenciado por alguns autores citados na discussão. Esse reconhecimento demonstra a importância do resgate e da valorização das raízes culturais e históricas, enriquecendo o conhecimento dos alunos e promovendo uma compreensão aprofundada das manifestações culturais afro-brasileiras.

É válido ressaltar que entendemos que a integração da capoeira como parte do currículo escolar poderia fortalecer ainda mais esse entendimento, permitindo que os alunos explorem não apenas os aspectos físicos, mas também os aspectos históricos, sociais e culturais dessa prática tão significativa.

Além disso, percebemos que quando discutimos os valores ligados às relações étnico-raciais, os alunos demonstram estar sempre atentos às diversas formas de combate à discriminação e ao preconceito. Essa dedicação evidencia a relevância do tema para eles e disposição em compreender e enfrentar as questões relacionadas à diversidade e à inclusão. Essa sensibilidade para com as questões étnico-raciais pode servir como base para promover um ambiente escolar mais inclusivo, onde a diversidade seja valorizada.

Por fim, gostaríamos de concluir, destacando que, apesar das dificuldades encontradas, acreditamos nas possibilidades e alternativas que visam ampliar as estratégias para cumprir a Lei 10.639/2003 nos espaços institucionais educacionais. Podemos afirmar que nosso sistema educacional está sempre em movimento, mesmo que muitas vezes se encontre em estágio de atraso ou retrocesso. Consideramos que essas atribuições devem ser realizadas de forma contínua, coletiva e democrática, sem renunciar aos mecanismos de fiscalização de sua efetiva implantação e realização pedagógica, nos diversos campos de saberes, buscando agregar e aprimorar a riqueza do conhecimento existente com base nas contribuições das culturas africanas, formadoras de nossa sociedade e nação. Visamos, assim, uma educação mais justa, igualitária e antirracista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLPORT, G. **The nature of prejudice**. Cambridge: Addison-Wesley, 1954 apud MANUEL, D. F. F. P.; SILVA, M. V.; OLIVEIRA, R. F.T. A origem do preconceito. *Revista Científica Universitas*, Itajubá, v. 6, n. 1, p. 75-80, 2019. Disponível em: http://revista.fepi.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/671/pdf_70. Acesso em: 11 mai. 2023.
- ANTUNES, M. M. A produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate: reflexões e possíveis encaminhamentos. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, São Paulo. v.11, n. 63 p. 921-924, ed. especial. 2016. Disponível em: <https://www.rbpfex.com.br/index.php/rbpfex/article/view/1226/874>. Acesso em: 12 ago. 2023.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. São Paulo: Penso, 2006. 288 p.
- AREIAS, A. **O que é capoeira**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. 115 p.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira**. 3. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2020. 244 p. (Coleção: Educação Física).
- BLACK, E. **A guerra contra os fracos: a eugenia e a campanha norte-americana para criar uma raça superior**. Tuca Magalhães (Trad.). São Paulo: A Girafa, 2003. 860 p.
- BORGES, L. N. et al. Formação de professores para o ensino de lutas na educação física escolar: o estado da questão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1547–1561, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15297>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Diário Oficial da União: seção 1, p. 1, ano 139, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei Nº 10.693, 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. Brasília: Presidência da República, 2003. Diário Oficial da União: p. 1, col. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 21 mai. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Presidência da República, 1996. Diário Oficial da União: p. 27833, col. 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 mar. 2023.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais :** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BREDA, M. et al. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas.** São Paulo: Phorte, 2010. 160 p.

BULLARD, R. apud ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. (Org.). **Justiça ambiental e cidadania.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. 315 p.

CASTRO, A. D. *et al.* **Didática para a escola de 1º e 2º graus.** 4. ed. São Paulo: Instituto Nacional do Livro, 1976. 230 p.

CITRON, S. **Ensinar História Hoje:** a memória perdida e reencontrada. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

COELHO, M. C. *et al.* **Negritude, pedagogia crítica e educação física escolar:** uma possibilidade de diálogo entre Aimé Césaire e Paulo Freire (p. 143-152). In: BOROWSKI, E. B. V.; MEDEIROS, T. N.; BOSSLE, F. (orgs). Por uma perspectiva crítica na educação física escolar: ensaiando possibilidades. Curitiba: CRV, 2020. 184 p.

CORSINO, L. N.; CONCEIÇÃO, W. L. **Educação física escolar e relações étnico-raciais:** subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Vol. 11. Curitiba: CRV, 2016b. 142 p.

COSTA, E. V. **Da senzala à colônia.** 5. ed. São Paulo: Unesp, 2012. 560 p.

D'ARROCHELLA, M. et al. Quilombismo, amefricanidade e educação: comunidades quilombolas no cinema negro brasileiro em paralelos com o caso da América Latina. **Cadernos do Aplicação,** Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 1-14, jan/jun. 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/download/123616/87169>. Acesso em: 04 jan. 2024.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. 316 p. (Coleção: Educação Física no Ensino Superior).

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro (Trad. e Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.81-108

DOMINGUES, P. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** [online], São Paulo, v. 39, n. 138, p. 963-994, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/222>. Acesso em: 5 mai. 2023.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio (1998). In: GERARDI, C. M. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. 336 p.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO A. C. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Maranhão. v. 31, n. 2, p. 374-389, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/CppZVmlfcpHtFr7WCNPgpGq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Apostila_de_metodologia_da_pesquisa_ci_en.html?id=oB5x2SChpSEC&redir_esc=y. Acesso em: 11 fev. 2023.

FONSECA, J. M. C.; FRANCHINI, E.; DEL´VECCHIO F. B. Conhecimento declarativo de docentes sobre a prática de lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate nas aulas de educação física escolar em Pelotas. Rio Grande do Sul. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320-618, abr/jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/download/17221/14619/106296>. Acesso em: 30 abr. 2023

FREIRE, P. **Conscientização**. Tiago José Risi Leme (Trad.). São Paulo: Cortez, 2018. 168 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 144 p.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Ana Maria Araújo Freire (Org.). 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 144 p.

GIESTEIRA, P. R. **Africa** (poesia). Disponível em: https://www.academia.edu/31397886/%C3%81FRICA_POESIA. Acesso em: 10 jan. 2023.

GOLDMAN, M. Formas do saber e modos do ser: observações sobre multiplicidade e ontologia no Candomblé. **Revista Religião & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p.102-120, 2005. Disponível em: <https://religioesociedade.org.br/revistas/v-25-no-02>. Acesso em: 26 jul. 2023.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. **Revista de Informações Legislativas**, Brasília, v. 38, n. 151, p. 129-151, 2001b. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/705>. Acesso em: 25 mai. 2023.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade:** o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001a. 444 p.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório.

Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan/dez. 2008a.

disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/127/230/555>. Acesso em: 22 abr. 2023.

GOMES, N. L. **Educação cidadã, etnia e raça:** o trato pedagógico da Diversidade. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, p. 83-96, 2001c.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, Belo Horizonte, v. 12, n. 1.p. 98-109, jan/abr. 2012a.

Disponível

em:

http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_edu%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023

GOODSON, I. **Currículo, narrativa e futuro social.** Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe (Trad.). Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, p. 241- 252, maio/ago. 2007.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrQLPpD4Sjmkq/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 30 nov. 2023.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial.** 6. ed. São Paulo: Expressão Popular : Perseu Abramo, 2016. 632 p. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2021/11/Escravidismo-Colonial-Web.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica:** cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 439 p.

GUIMARÃES, A. S. A. (1999). **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: 34. 238 p.

GUIMARÃES, H.; POMBO, O. LEVY, T. **A interdisciplinaridade:** reflexão e experiência. 2. ed. Lisboa: Texto, 1994. 102 p.

GUIMARÃES, M. R. **Um novo mundo é possível:** dez razões para educar para a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo inter-religioso, ser solidário, promover os direitos humanos. São Leopoldo: Sinodal, 2004. 104 p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro (Trad.). 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2006. 104 p.

HALL, S. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Liv Sovik (Org.). Adelaine La Gardia Resende et al. (Trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003. 434 p. (Coleção Humanitas).

JONES, J. M. (1973). **Racismo e preconceito**. Dante Moreira Leite (Trad.). São Paulo: Edgard Blücher. 174 p. (Tópicos de Psicologia Social)

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artmed, 1997. 264 p.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 9. ed. Ijuí: Unijuí, 2020. 160 p. (Coleção: Educação Física).

LADSON-BILLINGS, G. **Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education?** International Journal of Qualitative Studies in Education, [s.l.], v. 11, n. 1, p. 7–24, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/095183998236863>. Acesso em:

LERNER, D. **Enseñar en la Diversidad. Lectura y Vida**. Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires, v. 26, n. 4, p. 6-17, dez. 2007. Disponível em: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Lerner.pdf. Acesso 30 nov. 2023.

MAILHIOT, G. B. Dynamique et genèse des groupes (1970) apud FRANCO, M. A. S. **Revista Pedagogia da Pesquisa-Ação, Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483 - 502, set/dez. 2005. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268270849.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2023.

MATTOSO, K. Q. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2001. 272 p.

MIGNOLO, W. *et.al.* **Compilado por María Eugenia Borsani e Pablo Quintero**. Neuquén : EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014. 234 p. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Borsani_Quintero-Desafios_descoloniales-pensar_em_coletivo.pdf. Acesso em: 01 dez. 2023.

MINAYO, M. C. S. (org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 80 p. (Coleção: Temas Sociais). Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, utopia e pós-modernidade (2000)**. In: Moreira, A. F. B. (Org.), Currículo: questões atuais. Campinas: Papyrus Editora, 2014. 144 p.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 245 p. Disponível em: <https://educarparaomundo.files.wordpress.com/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferenc3a7as-culturais-e-prc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen Livros, 2019. 224 p.

MUNANGA, K. **Audiência pública sobre políticas de ação afirmativa e reserva de vagas no ensino superior**. In: Audiência Pública do Supremo Tribunal Federal, Brasília, 04 mar. 2010 às 9h45min. (Representando o Centro de Estudos Africanos da

- Universidade de São Paulo). Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa/anexo/Kabengele_Munanga_AUDIENCIA_PUBLICA.doc. Acesso em: 2 ago. 2023.
- NASCIMENTO, A. **O Genocídio do negro brasileiro. Processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. 232 p.
- NEIRA, M. G. **Educação Física**. Márcio Rogério O. Cano (coord.). São Paulo: Blucher, 2011. 41 p. (Coleção: A reflexão e a prática no ensino – v. 8)
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009. 187 p.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006. 294 p.
- NOBREGA, C. C. S. Por **uma educação física antirracista**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 34, n. esp., p. 51-61, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/173145>. Acesso em: 23 jul. 2023.
- OLIVEIRA, G. S. **“A constituição é lá para você?”: Estado laico, criminalização religiosa e a predileção à cultura cristã na construção da Primeira República brasileira**. Revista Brasileira de História das Religiões, Maringá, v. 4, n. 42, p. 69-86, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/59605>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- OLIVEIRA, L. E. G.; PORCARO, R. M.; COSTA, T. C. N. A. **O lugar do negro na força de trabalho**. Rio de Janeiro: IBGE, 1985. 88 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=284660&view=detalhes>. Acesso em: 19 out. 2022.
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013. 288 p.
- OLIVEIRA, S.R.L.; SANTOS, S.L.C. **Lutas Aplicadas a Educação Física Escolar**. Curitiba: PMC/SME/SGE/DEF, p. 1-21, 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/461635628/Lutas-aplicadas-a-educacao-fisica-escolar>. Acesso em: 11 fev. 2024.
- OLIVEIRA, V. H. N. Dança e racismo: apontamentos críticos sobre o ensino de história da dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-25, jan/mar. 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/113529>. Acesso em: 18 fev. 2023.

ORLANDO, A. F.; FERREIRA, A. J. **A sensibilização sobre a diversidade étnico-racial na formação inicial e/ou continuada de professores de línguas.** Acta Scientiarum. Language and Culture, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, fev. 2014. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/17693/pdf_25. Acesso em: 15 fev. 2024.

PETIT, S. H.. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores.** Contribuições do Legado Africano para a Implementação da lei nº 10.639/03. Fortaleza-CE; EdUECE, 2015. 261 p. Disponível em: <https://negrecombr.files.wordpress.com/2018/10/pretagogia-sandra-petit.pdf>. Acesso em 21 ago. 2023.

RAMOS, D. O. **Representatividade importa sim! O afroletramento na formação do pequeno leitor.** 2022. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca-CEFET, Rio de Janeiro, 2022.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Cia das Letras, 2019. 136 p.

RIEDEMANN, A.; STEFONI, C. **Sobre el racismo, su negación y las consecuencias para una educación antirracista en la enseñanza secundaria chilena.** Polis, Santiago, v. 14, n. 42, p. 191-216, 2015. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682015000300010. Acesso em: 28 dez. 2023.

RISÉRIO, A. **Textos e tribos: poéticas extraocidentais nos trópicos brasileiros.** Rio de Janeiro: Imago, 1993. 199 p.

ROCK CONTENT. **O que é e como criar um ebook: confira 7 dicas sensacionais para criar ebooks que convertem!** 2020. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/como-criar-um-ebook/>. Acesso em: 11/02/2024.

RUFINO, L. G. B. **As lutas no contexto escolar e outros ambientes educacionais.** Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, v. 10, n. 63, p. 914-916, nov. 2016. Disponível em: <https://www.rbpfex.com.br/index.php/rbpfex/article/view/1223/871>. Acesso em: 10 set. 2023.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. O ensino das lutas nas aulas de educação física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Revista da Educação Física-UEM**, v. 26, n. 4, p. 157-169, set/dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/MV3Fhn3tQ7kGRB7QYzN6yWz/#>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SANTOS, C. F. **Escola e preconceito: relações raciais na ótica dos professores.** 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5943>. Acesso em: 22 mai. 2023.

SANTOS, J. R. *et al.* **Mídia e psicologia** : produção de subjetividade e coletividade. 2. ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009. 392 p. (Mesa 5 - Mídia e produções de subjetividade: questões do racismo, p. 157-174). Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/07/livro_midiapsicologia_final_web.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

SANTOS, J. R. **O que é racismo?**. 1984. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. 84 p. (Coleção: Primeiros passos – v. 7)

SANTOS, L. S. **Educação, Educação Física, capoeira**. Maringá: Imprensa Universitária, 1990. 101 p.

SANTOS, S. A (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007. 394 p. (Coleção: Educação para todos; v. 5)

SECCHI, L. (2013). **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning. 188 p.

SHIVA, V. **Monoculturas da mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. Dinah de Abreu Azevedo (trad.). São Paulo: Gaia, 2003. 83 p. Disponível em: https://ssmfoto.files.wordpress.com/2012/05/shiva_2003_monoculturasdamente_ca p1.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

SILVA Jr., J. C. **Não queríamos ser racistas**: uma reação aos que insistem em dizer que não somos uma nação com problemas de cor. Afroamazonas, Manaus, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/10956448/N%C3%A3o_quer%C3%ADamos_ser_racistas_u ma_rea%C3%A7%C3%A3o_aos_que_insistem_em_dizer_que_n%C3%A3o_somos_u ma_na%C3%A7%C3%A3o_com_problemas_de_cor_. Acesso em: 08 out. 2023.

SILVA, A. C. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010a. 79 p.

SILVA, R.; ANDRADE, A.; ZANELLI, J. C. **O discurso real e o discurso ideal de professores de educação física do ensino superior sobre docência**. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 131–152, jul. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10772>. Acesso em: 9 abr. 2023.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. 156 p.

SILVA, T.T. **Teoria cultural da educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128 p. (Estudos Culturais – v. 4)

SNOWDEN Jr., F. M. **Before color prejudice**: the ancient view of Blacks. Cambridge: Harvard University Press, 1983. 176 p.

- SNOWDEN Jr., F. M. **Europe's oldest chapter in the history of black-white relations.** In B. P. Bowser (Org.), *Racism and anti-racism in world perspective*, Londres: Sage, p. 3-26, 1995.
- SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.
- SOUZA, J. C. **Marx contra Marx.** In: I Encontro de Programas de Pós-Graduação da FFCH da UFBA, 2010, Salvador. Encontro de São Lázaro. Salvador: Quarteto Editora. v. 1.
- SOUZA, J. C. S. **História da África e cultura afro-brasileira: desafios e possibilidades no contexto escolar.** Revista Educação Pública, p. 1-5, nov. 2018. DOI: 10-18264/REP. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/22/histria-da-frica-e-cultura-afro-brasileira-desafios-e-possibilidades-no-contexto-escolar>. Acesso em: 17 out. 2023.
- TAVARES, J. C. **Dança de guerra – arquivo e arma: elementos para uma teoria da capoeiragem e da comunicação afro-brasileira.** Belo horizonte: Nandyala, 2012. 168 p. Disponível em: https://www.academia.edu/34160696/DANCA_DE_GUERRA_Elementos_para_uma_Teoria_da_Capoeiragem_e_da_Comunica%C3%A7%C3%A3o_Corporal_Afro_Brasileira_Editora_Nandyala_MG_2013_pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1986. 108 p. (Coleção: Temas básicos de pesquisa-ação). Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.
- TROYNA, B.; CARRINGTON, B. **Education, racism and reform.** London: Routledge (1990) apud FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 21, n.46, p. 275-288, mai/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408/373>. Acesso em: 23 nov. 2023.
- VIEIRA, L. R. **O jogo de capoeira: cultura popular no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1998. 200 p.
- VIEIRA, S; FREITAS, A. **O que é Boxe?** Casa da Palavra: Rio de Janeiro, 2007
- WEBB, P. Taylor. **Reflection and reflective teaching: ways to improve pedagogy or ways to remain racist?** Race Ethnicity and Education. London, v. 4, n. 3, p. 245-252, 2001 apud SANTOS, C. V. S. S. "My wild hair": a construção da identidade racial dentro (e através) do ensino de língua inglesa para crianças. 2022. 50 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Centro de Educação e Ciências Humanas – Departamento de Letra – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16860/TCC_Caroline%20Viviane%20S.%20S.%20dos%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 jun. 2023.

WIEVIORKA, M. **O racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007. 168 p. (Coleção: Debates – antropologia)

ZABALA, A. **A prática educativa como ensinar**. Ernani F. da F. Rosa (Trad.). Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE 1



Você está participando, como voluntário (a), do estudo/pesquisa intitulado(a):
Educação Física na Escola: Mil maravilhas? Uma pesquisa-ação sobre o cumprimento da lei 10.639/2003 no decorrer das aulas (o título poderá conter alterações até a fase final da pesquisa), conduzida por: Aldair Rodrigues dos Santos Júnior.

Este estudo tem por objetivo analisar como está sendo realizado o cumprimento da lei 10.6639/2003 nas aulas de Educação Física da educação básica, por meio do desenvolvimento de uma sequência didática que abordará como temática o ensino de lutas de matrizes africanas, através de professores que lecionam aulas de Educação Física no Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas no estado do Rio de Janeiro.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em analisar, complementar ou propor possíveis alterações em uma sequência didática cuja temática é o ensino de lutas de matrizes africanas nas aulas de Educação Física. Esta sequência foi elaborada como parte de um trabalho bimestral destinado aos alunos do oitavo ano do ensino fundamental, tanto em escolas públicas quanto privadas.

Para isso, solicitamos que preencha os dados solicitados nesta página, a fim de fornecer informações que ajudarão a esclarecer alguns processos encontrados na pesquisa. O retorno pode ser fornecido em texto no formato Word ou em áudios através de aplicativos de mensagens instantâneas, como o WhatsApp.

Idade:

Sexo:

Formação:

Endereço:

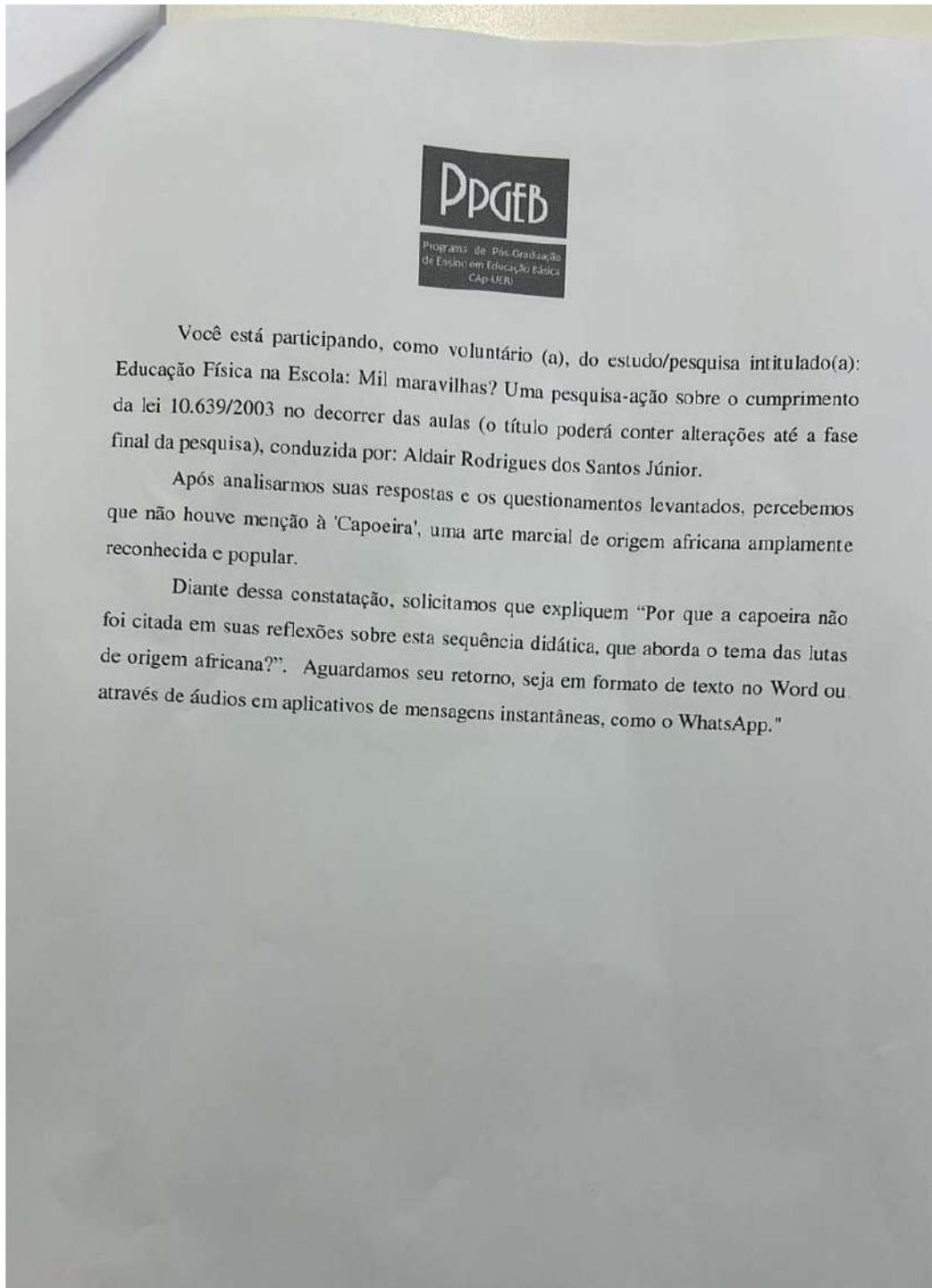
Local de trabalho:

Tempo de magistério:

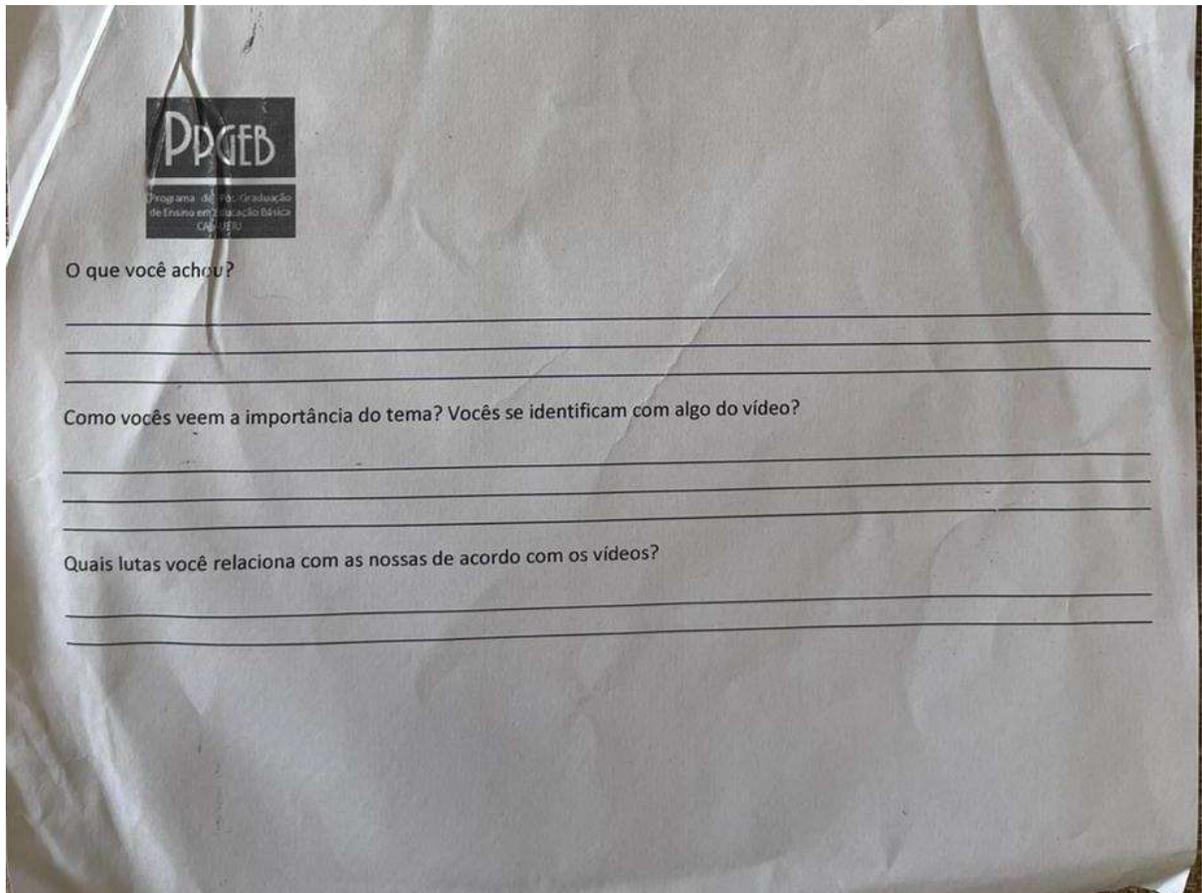
Relatos sobre o local de trabalho:

Narrativas e análise da Sequência Didática:

APÊNDICE 2



APÊNDICE 3



PPGEB
Programa de Pós-Graduação
em Educação Básica
COPPE/UFRJ

O que você achou?

Como vocês veem a importância do tema? Vocês se identificam com algo do vídeo?

Quais lutas você relaciona com as nossas de acordo com os vídeos?

APÊNDICE 4

1. Qual é a importância entre luta e luta?

A diferença entre luta e luta, é que a luta geralmente envolve um confronto e a luta é combate.

2. Além da Prática Física, ou seja, a luta propriamente dita, cite dois elementos importantes presentes na luta?

Além da prática física, dois elementos importantes presentes na luta são a técnica e a estratégia.

3. Em quais lutas populares do Brasil podemos notar influências das lutas africanas estudadas?

A capoeira e maculelê.

4. Cite duas personalidades de cor negra que se destacaram na prática esportiva das lutas.
 Mahommed Ali e Roberto Durán.

5. Divulgue em quatro linhas, qual a importância da cultura africana para a nossa sociedade.

A cultura africana desempenha um papel fundamental na formação da nossa sociedade. Sua influência se estende desde a música, dança e arte até a gastronomia e religião.

6. Divulgue qual a importância da Capoeira?

A capoeira é uma luta muito importante para nós. Ela é usada pelas pessoas para se protegerem.

ANEXO 1

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a): Educação Física na Escola: Mil maravilhas? Uma pesquisa-ação sobre o cumprimento da lei 10.639/2003 no decorrer das aulas (o título poderá conter alterações até a fase final da pesquisa), conduzida por: Aldair Rodrigues dos Santos Júnior. Este estudo tem por objetivo analisar como está sendo realizado o cumprimento da lei 10.6639/2003 nas aulas de Educação Física da educação básica, por meio do desenvolvimento de uma sequência didática que abordará como temática o ensino de lutas de matrizes africanas, através de professores que lecionam aulas de Educação Física no Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas no estado do Rio de Janeiro.

Você foi selecionado(a) pelos seguintes critérios: Possuir Licenciatura em Educação Física, atuar na Educação Básica, residir no estado do Rio de Janeiro, lecionar aulas de Educação Física no ensino fundamental em escola pública ou privada no estado do Rio de Janeiro, obter titulação de Pós-graduação em nível de Especialização. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação nesse estudo, não apresenta nenhum risco e todos os dados recolhidos serão apresentados de forma anônima, preservando a identidade do sujeito participante e da instituição atribuída. Ademais, esse estudo, não contém fins lucrativos, nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em analisar, complementar ou propor possíveis alterações em uma sequência didática, que apresenta como temática o ensino de lutas de matrizes africanas nas aulas de Educação Física, produzida como um trabalho bimestral para alunos do oitavo ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas. O recolhimento dos dados serão realizados por meio de registros de áudio, imagens, produção textual via e-mail, e outras mídias digitais se necessário.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Aldair Rodrigues dos Santos Júnior, Pesquisador no PPGEb, E-mail: junior1-br@hotmail.com, telefone para contato: (21) 999277169

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de ____ de ____.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do pesquisador (a): _____

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador