



INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS GERAIS, CAMPUS MUZAMBINHO-MG
PROEF - PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR

MARCOS AURÉLIO GUIDETTI DE MORAES

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-
LIBERTADORA: A TEMATIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS DE
MATRIZ INDÍGENA E AFRICANA

Muzambinho-MG

2024



MARCOS AURÉLIO GUIDETTI DE MORAES

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-LIBERTADORA: A TEMATIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZ INDÍGENA E AFRICANA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar PROEF polo 17 IFSULDEMINAS campus Muzambinho-MG

Orientador: Professor Dr. Daniel Teixeira Maldonado.

Área Concentração: Linha 1- Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Muzambinho- MG

2024



**Sistema de Geração de Ficha Catalográfica do Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de
Minas Gerais**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M822e Moraes, Marcos Aurélio Guidetti de.

Educação física escolar em uma perspectiva crítico-libertadora: a tematização de jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana [recurso eletrônico] / Marcos Aurélio Guidetti de Moraes, 2024.

1 arquivo pdf, 171 f.; il.

Acesso: <https://biblioteca.ifsuldeminas.edu.br/biblioteca/index.php>

Orientador(a): Dr.(a) Daniel Teixeira Maldonado

Dissertação - Mestrado Profissional em Educação Física - PROEF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho, 2024.

Bibliografia: 135-147

1. Educação Física (Ensino Fundamental). 2. Currículos - Mudanças. 3. Jogos E Brincadeiras. I. Título.

CDD 372.86

Elaborada por: Clarissa Benassi Gonçalves da Costa - CRB 2423/6

Bibliotecário(a) IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho



MARCOS AURÉLIO GUIDETTI DE MORAES

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-LIBERTADORA: A TEMATIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZ INDÍGENA E AFRICANA

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar PROEF polo 17 IFSULDEMINAS campus Muzambinho-MG

Orientador: Professor Dr. Daniel Teixeira Maldonado.

Área Concentração: Linha 1- Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Data da defesa: 23/02/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Daniel Teixeira Maldonado
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais

Membro Titular: Samara Moura Barreto
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais

Membro Titular: Cláudio Aparecido de Sousa
Prefeitura de Santo André

Local: Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
IFSULDEMINAS- Campus Muzambinho-MG

ATA DE DEFESA



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho

ATA Nº2/2024/NIPE/DDE-MUZ/MUZ/IFSULDEMINAS

ATA DE APRESENTAÇÃO DE DEFESA DO MESTRADO

Aos 23 dias do mês de fevereiro do ano de 2024, às 17:00 horas, no prédio do CECAES, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul de Minas Gerais - Câmpus Muzambinho, na presença da Banca Examinadora presidida pelo Professor Orientador Daniel Teixeira Maldonado (IFSP) e composta pelos examinadores: Professora Samara Moura Barreto (IFSULDEMINAS) e Professor Cláudio Aparecido de Sousa, (Prefeitura de Santo André) o discente Marcos Aurélio Guidetti de Moraes apresentou o Trabalho de defesa do Mestrado, intitulado, "EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA LIBERTADORA E DESCOLONIZADA: TEMATIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZ INDÍGENA E AFRICANA", como requisito do curso de Mestrado Profissional em Educação Física. Após reunião em sessão reservada, a Banca Examinadora deliberou e decidiu aprovar o referido trabalho, divulgando o resultado formalmente ao discente e demais presentes. Eu, na qualidade de Presidente da Banca, lavrei a presente ata que será assinada por mim e anexada aos pareceres dos demais examinadores da banca.

Documento assinado eletronicamente por:

- Daniel Teixeira Maldonado, Daniel Teixeira Maldonado - Professor Voluntário - Ifsuldeminas - Câmpus Muzambinho (10648539000296), em 23/02/2024 00:15:46.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 15/02/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse
<https://suap.ifsuldeminas.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 430102





A todos os(as) docentes que passaram em minha formação desde a educação infantil até o advento do mestrado.





AGRADECIMENTOS

Esta dissertação tem sua gênese no fatídico ano de 2020, ano de abertura da segunda turma do PROEF nacional que teve seu processo de seleção adiado três vezes por ocasião da pandemia de covid-19. Não foi o ano da aprovação, mas de retomada de estudos.

Agradeço a Deus pela dádiva de ter saído de uma família pobre que teve parte da renda advinda da informalidade para ser o primeiro da terceira geração a ter um título *stricto sensu*. Ao longo do trabalho o(a) leitor(a) vai perceber que o destino era outro para mim segundo as escolas capitalistas.

Agradeço a acolhida do IFSULDEMINAS- Campus Muzambinho-MG, principalmente ao coordenador Prof.^o Dr. Arnaldo Sifuentes Pinheiro Leitão, coordenador adjunto Prof.^o Dr. Mateus Camargo Pereira e a Prof.^a Dra. Heidi Jancer Ferreira.

Ao meu orientador Prof.^o Dr. Daniel Teixeira Maldonado (IFSP), por me ajudar a compreender os postulados Freireanos e ainda utilizá-los como arcabouço teórico nas aulas de Educação Física Escolar.

Aos membros da banca Prof.^a Dra. Samara Barreto de Moura Abreu (IFCE) e Prof.^o Dr. Cláudio Aparecido Sousa (Prefeitura de Santo André), pelas contribuições e sugestões apresentadas na banca de qualificação e banca de defesa.

A instituição participante da pesquisa, professoras(es), gestores(as), agentes de organização escolar e principalmente as famílias e os(as) educandos(as) que participaram da pesquisa. A secretaria da educação de Batatais-SP, em especial, ao secretário Vítor Hugo Junqueira por ter autorizado a pesquisa e acompanhado o processo de culminância.

A minha família, meu pai Sr. Luís Marcos, minha mãe Sra. Maria Ângela e minhas irmãs Josiane e Lidiane, por suprirem minhas responsabilidades enquanto filho em detrimento da minha escolha acadêmica.

A minha companheira Maria Cecília, pessoa maravilhosa, que soube entender os motivos da minha ausência.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior – CAPES por ter colaborado financeiramente para elaboração e conclusão deste estudo.



“Cada geração, numa relativa opacidade, deve descobrir sua missão, cumpri-la ou traí-la” (FANON, 2022, p. 207).



MORAES, Marcos Aurélio Guidetti de. **Educação Física Escolar em uma perspectiva crítico-libertadora: A tematização de jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana.** 2024. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho, 2024.

RESUMO

A Educação Física enquanto componente curricular obrigatório coleciona uma série de críticas à sua contribuição dentro da escola, já que em sua linha temporal é possível identificar o caráter meramente recreativo, descompromissado e alienante ou a redução à prática esportiva, na qual se selecionam os educandos e as educandas mais aptos(as) e se ignoram os(as) demais. Todavia, com a redemocratização do país, em meados dos anos 1980, temos uma explosão de novos entendimentos sobre a função social desse componente curricular e qual seu papel dentro da escola. Nesse momento surgiram novas propostas curriculares carregando suas premissas ontológicas e político-pedagógicas, cada uma contribuindo em menor ou maior grau para legitimidade da Educação Física Escolar. Todas essas perspectivas foram produzidas a partir de inspirações teóricas críticas e pós-críticas em currículo. Mesmo com esses avanços, ainda existe em muitos contextos educacionais a ideia de colonialidade, especificamente nas aulas de Educação Física, com reproduções temáticas de matriz estadunidense e eurocêntrica. Nesse cenário, o principal objetivo desse estudo foi compreender como os(as) estudantes significam uma prática político-pedagógica descolonizada e libertadora nas aulas de Educação Física Escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. Foi realizada pesquisa de natureza qualitativa e do tipo descritiva exploratória, tratando de um estudo de caso. Os dispositivos para a produção das informações utilizados foram a análise documental, o diário de campo e o círculo de cultura com 11 estudantes do 5º ano do ensino fundamental em uma escola municipal localizada no interior do estado de São Paulo. O material empírico foi submetido à análise temática. Os resultados apontaram para três categorias temáticas: por uma prática político-pedagógica decolonial/descolonizada na Educação Física Escolar; Educação Física Escolar crítico-libertadora: análises e reflexões sobre a materialização de uma prática político-pedagógica decolonial/descolonizada; e Educação Física Escolar libertadora e antirracista. Ao final do trabalho, foi possível perceber tomadas de consciência nos(nas) estudantes sobre a valorização da cultura afro-brasileira e indígena advinda das práticas corporais, possibilitando primeiras aproximações com uma pedagogia libertadora, antirracista e decolonial/descolonizada nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Descolonização do Currículo; Educação Libertadora; Jogos e Brincadeiras de Matriz Africana e Indígena.





MORAES, Marcos Aurélio Guidetti de. **School Physical Education in a critical-liberating perspective: Thematization of games and games with an indigenous and African origin.** 2024. 171 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education on a National Network – ProEF) – Federal Institute of the South of Minas Gerais – Campus Muzambinho, 2024

ABSTRACT

Physical Education as a mandatory curricular component collects a series of criticisms of its contribution within the school, since in its timeline it is possible to identify the merely recreational, uncommitted and alienating character or the reduction to sports practice, in which it is They select the most capable students and ignore the others. However, with the country's redemocratization in the mid-1980s, we have an explosion of new understandings about the social function of this curricular component and its role within the school. At that moment, new curricular proposals emerged carrying their ontological and political-pedagogical premises, each contributing to a lesser or greater degree to the legitimacy of School Physical Education. All of these perspectives were produced from critical and post-critical theoretical inspirations in curriculum. Even with these advances, the idea of coloniality still exists in many educational contexts, specifically in Physical Education classes, with thematic reproductions of an American and Eurocentric matrix. In this context, the main objective of this study was to understand how students signify a decolonized and liberating political-pedagogical practice in School Physical Education classes in the initial grades of elementary school. Qualitative and exploratory descriptive research was carried out, dealing with a case study. The devices used to produce the information were document analysis, the field diary and the culture circle with 11 students in the 5th year of elementary school in a municipal school located in the interior of the state of São Paulo. The empirical material was subjected to thematic analysis. The results pointed to three thematic categories: for a decolonial/decolonized political-pedagogical practice in School Physical Education; critical-liberating School Physical Education: analyzes and reflections on the materialization of a decolonial/decolonized political-pedagogical practice; and liberating and anti-racist School Physical Education. At the end of the work, it was possible to notice awareness in students about the appreciation of Afro-Brazilian and indigenous culture arising from bodily practices, enabling first approaches to a liberating, anti-racist and decolonial/decolonized pedagogy in Physical Education classes.

Keywords: School Physical Education; Decolonization of the Curriculum; Liberating Education; African and Indigenous Games and Games.



LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Metalurgia e informalidade	16
Figura 2- Tempos Áureos do Batatais F.C	17
Figura 3- Nosso círculo de cultura.....	64
Figura 4- Convite para partição nos jogos	75
Figura 5- Apresentação da Gincana.....	76
Figura 6- Conhecendo a nossa história.....	83
Figura 7- Amarelinha Africana	84
Figura 8- Reportagem de racismo contra uma professora e vivência da brincadeira “pega a cauda”.....	85
Figura 9- Currículo antirracista e prática corporal corrida do saci	86
Figura 10- Escuta atenta das crianças e vivência do “cabo de força”	88
Figura 11- Saltando o Feijão e avaliação de processo.....	89
Figura 12- Espólio colonial na Educação Física Escolar	91
Figura 13- Logotipo da Gincana produzido por uma estudante.....	92
Figura 14- Vivência da corrida com tora.....	93
Figura 15- Crianças e famílias com medo	94
Figura 16- Vivência da prática corporal “banyoka”	95
Figura 17- Apresentação e sorteio para a organização das equipes da gincana com jogos de matriz indígena e africana.....	96
Figura 18- Vivência com a perna de pau	98
Figura 19- Vivência da brincadeira “passando o bastão”	99
Figura 20- Reflexão política pedagógica	101
Figura 21- Refletindo o racismo.....	102
Figura 22- Tematizando o racismo	102
Figura 23- Refletindo o racismo.....	102
Figura 24- Refletindo o racismo.....	102
Figura 25- Marcador de livros e adaptação da prática corporal travessia	106
Figura 26- Registros da gincana com jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana	108
Figura 27- Experimentações no dia da gincana	108
Figura 28- Experimentações no dia da gincana	109
Figura 29- Experimentações no dia da gincana	109
Figura 30- Mostra de uma sociedade colonizada.....	115



LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Educação infantil e ensino fundamental	59
Quadro 2- Organizador curricular do 5º ano	73
Quadro 3- Práticas corporais realizadas no período matutino	104
Quadro 4- Práticas corporais realizadas no período vespertino	105



LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- APM-** Associação de Pais e Mestres
- BNCC-** Base Nacional Comum Curricular
- CBCE-** Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
- CEUCLAR-** Centro Universitário Claretiano
- EJA-** Educação de Jovens e Adultos
- FUNAI-** Fundação Nacional do Índio – atualmente intitulada como Fundação Nacional dos Povos Indígenas
- GT-** Grupo de Trabalho
- GTT-ERER-** Grupo de Trabalho Temático sobre Relações Étnico-Raciais
- IDEB-** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IFSULDEMINAS-** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
- LDB-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC-** Ministério da Educação e Cultura
- OCDE-** Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ONU-** Organização das Nações Unidas
- PCNs-** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PISA-** Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PNUD-** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PPP-** Projeto Político Pedagógico
- PROEF-** Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
- SECAD-** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SIEM-** Simulado Interno da Educação Municipal
- UFSCAR-** Universidade Federal de São Carlos
- UNESCO-** Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- UNESP-** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
- VUNESP-** Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista



SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	16
2. INTRODUÇÃO	20
3. OBJETIVOS	24
3.1. Geral.....	24
3.2. Específicos	24
4. REVISÃO DA LITERATURA	25
4.1. Educação Física Escolar: da essência biológica para a área de linguagens	25
4.2. Educação Física na área de linguagens.....	32
4.3. Descolonizando o currículo da Educação Física Escolar	35
4.4. Cultura africana e indígena nas aulas de Educação Física Escolar	41
5. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL/DESCOLONIZADA	46
5.1. O debate sobre a pedagogia decolonial/descolonizada	46
5.2. Pedagogia decolonial/descolonizada na Educação Física: análise da literatura	49
5.3. Dialogando com autores e autoras que sistematizam uma prática político- pedagógica decolonial/descolonizada na Educação Física Escolar.....	52
6. METODOLOGIA DA PESQUISA	57
6.1. Lócus da pesquisa	58
6.2. Intervenção temática	60
6.3. Gincana descolonizada	60
6.4. Participantes do estudo	61
6.5. Critérios de inclusão e exclusão	61
6.6. Dispositivos para produção das informações	61
6.7. Análise documental	62
6.8. Círculo de cultura	62
6.9. Diário de campo	65



6.10. Análise do material empírico	65
7. PRODUTO EDUCACIONAL	67
8. PROCEDIMENTOS ÉTICOS	68
8.1. Divulgação dos resultados	68
8.2. Riscos.....	69
8.3. Benefícios.....	69
8.4. Comitê de ética em pesquisa	70
9. POR UMA PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DECOLONIAL/DESCOLONIZADA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	71
10. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR CRÍTICO-LIBERTADORA: ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE A MATERIALIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA POLÍTICO- PEDAGÓGICA DECOLONIAL/DESCOLONIZADA	81
10.1. Gincana decolonial/descolonizada como culminância de uma intervenção temática com jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena	104
11. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR LIBERTADORA E ANTIRRACISTA ...	112
11.1. Horizonte para uma Educação Física antirracista	124
12. CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
13. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
APÊNDICE 1- ROTEIRO PARA DISCUSSÃO DO CÍRCULO DE CULTURA	148
APÊNDICE 2- QUADRO DE INTERVENÇÃO TEMÁTICA	149
APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS(AS) RESPONSÁVEIS DOS(DAS) ESTUDANTES.....	151
APÊNDICE 4 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	153
APÊNDICE 5 - DIÁRIOS DE CAMPO DA PESQUISA	155
ANEXO 1- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	170

1. APRESENTAÇÃO

No mundo em que vivemos, são poucas as nações que oportunizam as mesmas condições aos sujeitos de obterem sucesso ao longo da vida, especialmente no Brasil. Comecei a trabalhar aos oito anos de idade (1992) em um projeto¹ da prefeitura de minha cidade (Batatais-SP) para bairros em situações de vulnerabilidade social. Meu pai, na época, era jardineiro e para complementar a renda da nossa família (composta por cinco membros - meus pais, duas irmãs e eu) vendia pipoca como ambulante.

Figura 1- Metalurgia e informalidade



Fonte: Acervo pessoal.

Esse processo de persistência não foi fácil porque eu estudava de manhã, trabalhava a tarde, ajudava meu pai nos fins de tarde e vendia pipoca no final de semana. Ao terminar o ensino médio me tornei metalúrgico sem a pretensão de um dia vir a lecionar. Em 2005, decidi ingressar na faculdade de Educação Física (CEUCLAR- Batatais-SP) com proventos advindos do meu trabalho em uma

¹ Programa Criança Esperança, projeto mantido pela Secretaria Municipal de Assistência Social da cidade na década de 1990, hoje extinto por força de lei, para crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Na ocasião, os(as) gestores(as) do programa desconheciam a proibição de qualquer forma de trabalho até os 13 anos, as responsabilidades do sistema de garantia de direitos e as condições para o trabalho protegido (na forma de aprendiz, a partir dos 14 anos, ou com restrições ao trabalho noturno, insalubre e perigoso).

empresa de portões. No quinto semestre do curso ganhei bolsa integral de estudos e me desliguei do serviço metalúrgico para me dedicar mais aos estudos.

Após a conclusão do curso em 2008, trabalhando em academia de ginástica, passei a enxergar na Educação Física Escolar uma oportunidade segura para minha carreira. No ano de 2009 concluí especialização Lato Sensu em Fisiologia do Exercício e, simultaneamente, já vinha estudando para concursos. Tão prontamente consegui aprovação em 2010 (Orlândia- SP) e 2012 (Batatais SP) mudei o direcionamento da minha vida profissional. Reconheço que por alguns instantes cai na zona de conforto, que analiso agora periodicamente para que não ocorra mais.

Minha rotina sempre foi rodeada de afazeres, contudo, arrumava um tempinho para jogar futebol (tentei carreira profissional sem sucesso) e prestigiar o clube da cidade Batatais. Por influência do meu pai, sempre acompanhei os jogos do clube que revelou Algisto Lorenzato, Zeca Lopes e Baldocchi. Todos esses ex-atletas jogaram uma edição de copa do mundo pela seleção brasileira (1930, 1938 e 1970 respectivamente).

As principais conquistas do clube são uma disputa de acesso para a primeira divisão em 1949 contra o Guarani, em 2016 contra o Mirassol e mais recentemente a final de uma Copa São Paulo de Futebol Júnior contra o Corinthians em 2017. Em todas as disputas o clube saiu derrotado. Atualmente participa da quinta divisão paulista por irresponsabilidade dos gestores, acumulando uma dívida aproximada em dez milhões de reais.

Figura 2- Tempos Áureos do Batatais F.C





Fonte: Retirado da internet.

Em 2015/16 cursei licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Santos, modalidade híbrida, polo em São Joaquim da Barra-SP, momento esse da abertura da primeira turma do Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF). Na ocasião, devido o tempo curto de estudos, decidi não participar do processo de seleção e vez por outra passei a acompanhar no site da Vunesp a possível abertura de inscrições.

Em março de 2020 veio a notícia da abertura da 2ª turma do PROEF, um ano com mudanças e incertezas na aplicação do processo seletivo e no formato da prova discursiva que virou estudo de caso. Nesse contexto histórico, a pandemia deixou tudo um pouco confuso e instável, entretanto para mim foi um ano muito proveitoso de estudos junto com pessoas maravilhosas, como o Emerson Santos Silva² e a Simone Patrícia Tognon da Silva³, amigos de longa data e colegas de profissão. Fizemos a inscrição para o polo da UFSCAR e o destino não nos permitiu aprovação na 2ª turma. Entretanto, em 2022 ingressamos no IFSULDEMINAS campus Muzambinho para finalmente participar do programa de Mestrado Profissional em Educação Física.

Na aula Inaugural do PROEF, além da participação do corpo docente composto pelos(as) Prof.^o Dr. Arnaldo Sifuentes Pinheiro Leitão e Prof.^o Dr. Mateus Camargo Pereira (campus Muzambinho), Prof.^a Dra. Heidi Jancer Ferreira (campus Poços de Caldas), Prof.^o Dr. Daniel Teixeira Maldonado (IFSP) e Prof.^a Dra. Samara Barreto de Moura Abreu (IFCE), tivemos a presença da Coordenadora Nacional do PROEF, Prof.^a Dra. Denise Ivana de Paula Albuquerque. A palestra dessa atividade foi proferida pela Prof.^a Dra. Dinah Vasconcellos Terra, da Universidade Federal Fluminense, com o tema “A produção de conhecimento entre Universidade e Escola: ressonâncias entre atos de narrar a vida e formação docente” e, definitivamente, percebi que tinha condições de produzir a minha dissertação de mestrado com um tema relevante para a área.

² Emerson Santos Silva, discente de mestrado profissional (PROEF) da primeira turma do IFSULDEMINAS-Campus Muzambinho-MG.

³ Simone Patrícia Tognon da Silva, discente de mestrado profissional (PROEF) da primeira turma do IFSULDEMINAS-Campus Muzambinho-MG.



Ao longo de mais dez anos lecionando na educação básica, aponto que em muitas vezes fiz uma autoavaliação para me colocar no lugar dos(das) discentes e analisar criticamente se as atividades de ensino propostas estavam sendo adequadas. Fiquei feliz ao ouvir a Prof.^a Dinah quando em sua fala destacou que essa crise de identidade também já ocorreu com ela.

Durante minha formação na educação básica (1993-2002) as aulas de Educação Física eram voltadas a práticas esportivas e a reprodução basicamente de esportes coletivos americanos/europeus. Em minha graduação (2005-2008) as modalidades esportivas e outras temáticas como danças e lutas eram ministradas por professoras(es)/atletas. Nesse contexto, lembro até hoje da pergunta em uma avaliação de percurso da regra do impedimento no futebol e o sistema de rodizio no voleibol. Essa forma de atuação docente, segundo González (2020), ocorre por quatro dimensões a) o processo de transformação da área; b) condições objetivas de trabalho; c) a cultura escolar e sua relação com a disciplina; d) as disposições sociais do(da) professor(a) atualizadas em seu contexto de trabalho.

Por conta das questões levantadas nessa breve apresentação, procurarei analisar no meu trabalho de mestrado um projeto educativo que vai tematizar os jogos e as brincadeiras de matriz indígena e africana nas aulas de Educação Física e compreender como os(as) estudantes significam uma prática político-pedagógica do componente curricular descolonizada.

2. INTRODUÇÃO

A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório, coleciona uma série de críticas à sua contribuição curricular dentro da escola, já que, em sua linha temporal, é possível identificar o caráter meramente recreativo, descompromissado e alienante ou a redução à prática esportiva, na qual se selecionam os educandos e as educandas mais aptos(as) e se ignoram os(as) demais. Todavia, com a redemocratização do país em meados dos anos 1980, temos uma explosão de novos entendimentos sobre a função social desse componente curricular e qual seu papel dentro da escola. Nesse momento surgiram novas propostas curriculares, cada uma contribuindo em menor ou maior grau para legitimidade da Educação Física Escolar.

Nunes e Rúbio (2008) destacam que desde o começo do século XX a Educação Física sofre volatilidade curricular, passando pelos currículos ginásticos e suas ênfases na higiene e rendimento físico até 1945, posteriormente o currículo esportivista (Método Desportivo Generalizado), momento em que o esporte adentra as escolas pedagogicamente, para culminar nas mudanças mais bruscas de currículo nas décadas de 1970 e 1980.

Com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/1996) e todas as suas transformações nas etapas da educação básica, a Educação Física se torna um componente curricular obrigatório para os(as) estudantes, estando suas práticas político-pedagógicas subsidiadas a proposta das escolas, as faixas etárias e as condições da população escolar (BRASIL, 1996). Logo em seguida, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), sendo que este documento curricular nacional buscou a reflexão sobre os conteúdos curriculares da Educação Física Escolar em todas as redes de ensino, estabelecendo como objeto de estudo da área a cultura corporal de movimento.

Dentro desse universo de perspectivas pedagógicas da Educação Física, Soares (1996) explana o conceito de cultura física para fundamentar os princípios epistemológicos do componente curricular, Bracht (1989) descreve sobre a cultura de movimento e o Soares *et al.* (1992) apresentam a ideia de cultura corporal. Esse debate foi efervescente e influenciou a produção da maioria das propostas curriculares em nível nacional, estadual e municipal nos anos subsequentes.

Ainda é importante ressaltar que muitas teorias curriculares surgem nesse momento histórico, carregando suas premissas ontológicas e político-pedagógicas, como o currículo sistêmico (BETTI, 1991), crítico-emancipatório (KUNZ, 1994), crítico-superador (SOARES *et al.*, 1992), plural (DAOLIO, 1995), cultural (NEIRA, 2016) e crítico-libertador (BOSSLE, 2021; 2023; MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022; NOGUEIRA, 2021). Todas essas perspectivas foram produzidas a partir de inspirações teóricas críticas e pós-críticas em currículo.

As referidas obras literárias, entre outras mais, tiveram sua parcela de contribuição dentro da área. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) traz para a Educação Física o conceito de práticas corporais articulado com a área de linguagens dentro de um organizador curricular com seis unidades temáticas para serem desenvolvidas ao longo da educação básica. Embora o referido currículo nacional mantenha as manifestações da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física Escolar, também apresenta diversas incoerências e inconsistências. Nessa perspectiva, Neira (2018, p. 219) aponta que:

Um documento que se pretende abrangente e integrador não poderia determinar fronteiras na definição dos temas a serem estudados. A ideia de movimento corporal como elemento essencial é herança da psicologia desenvolvimentista, o que desconsidera as contribuições dos estudos da cultura, nos quais a gestualidade, tratada como forma de linguagem, ganhou evidência. Nesse quesito, surge a primeira incoerência: por um lado, a BNCC ignora que manifestações pouco exigentes em termos motores possam ser abordadas nas aulas de educação física, tais como brinquedos e jogos de salão, mas apresenta os jogos eletrônicos como objetos de conhecimento para os 6º e 7º anos.

Neste contexto, o documento ressuscita superações do passado, elegendo aprendizagens essenciais que são dispostas num modelo de organizador sólido, como se o(a) educando(a) fosse um produto em uma linha de produção e as peças naturalmente se encaixassem ao longo dos anos. Segundo Candau (2016), isso ocorre porque as políticas educacionais vigentes, principalmente em países latino-americanos, investem basicamente em gestão e avaliação, partindo da premissa que ela permite o controle como um todo, avaliações em larga escala, os testes nacionais e internacionais que pretendem medir o desempenho dos(das) estudantes em determinadas áreas do currículo.

Todas essas análises fizeram com que eu repensasse a minha prática político-pedagógica desde o momento que ingressei no mestrado. Na escola em que atuo, existe a tradição de em um período específico do ano (normalmente a semana das crianças) a realização de um evento denominado Gincana das Cores, que é muito aguardado pela comunidade escolar, principalmente pelos(as) estudantes.

A gincana é uma atividade recreativa composta por uma série de provas caracterizadas por regras fixas e flexíveis, que deverão ser cumpridas de modo ao que seja possível aos(às) educandos(as). As provas geralmente são formadas por atividades recreativas, esportivas, culturais ou combinadas. A cada atividade cumprida ou superada são recebidas pontuações. Os principais tipos de gincanas são: cultural, musical, de salão, rústica, esportiva, aquática, de circuito e de estafeta (CAVALLARI; ZACHARIAS, 2008).

A unidade escolar oferta a educação infantil e a primeira etapa do ensino fundamental, conta com aproximadamente 175 educandos(as) em cada período. Dessa forma, sempre procurei fazer a divisão das equipes na perspectiva da equidade, tentando diminuir ao máximo as mais diversas diferenças (motoras, intelectuais, afetiva e físicas). Mesmo assim, percebi uma colonialidade curricular dentro do componente Educação Física, assim como acontece nos eventos culturais da escola, tais como: festa junina, dia das mães, folclore em agosto, jogos escolares, jogos interclasses. Mignolo (2017) entende que a colonialidade representa o lado mais equivocado da modernidade. Assim, uma constatação dessa realidade é o caso dos currículos brasileiros serem baseados em matrizes europeias (SOUSA; COSTA; EHRENBURG, 2021). Nesse processo de estudo e reflexões, compreendi que toda prática político-pedagógica deve levar em conta a função social da escola contemporânea e promover a emancipação dos sujeitos (MALDONADO *et al.*, 2017).

Segundo Kunz (2001), a proposta didático-metodológica crítico-emancipatória faz com que os(as) estudantes repensem o seu agir perante a atividade realizada, ou seja, ela apresenta como intencionalidade que eles e elas se libertem de uma coerção autoimposta, de uma opressão. Vale ressaltar, segundo Candau (2016), que já existem sistemas educacionais insurgentes que rompem com a ideia de padronização/colonização de currículo, levando em consideração na sua construção aspectos como a pluralidade existente na sociedade, a contemporaneidade, o trabalho docente, a relação familiar e os

marcadores socioculturais étnico-raciais e de gênero. Todas essas temáticas passam a compor os programas curriculares, contudo, carecem de apoio e são pouco valorizadas.

Pensando que as práticas corporais de matriz indígena e africana não devam ser lembrados apenas em abril e novembro por ocasião de datas comemorativas e/ou pela BNCC, que propõe a tematização dessas manifestações culturais apenas entre o 3º ao 5º ano, e corroborando com alguns(mas) pesquisadores(as) que questionam o reducionismo de jogos e brincadeiras a um determinado momento da vida escolar em detrimento de outras etapas, percebemos que as culturas africanas, afro-brasileira e indígena continuam sendo colonizadas dentro da sociedade e, em especial, na escola. Assim, propusemos então uma intervenção temática com a problematização dessas práticas da cultura corporal, tendo como culminância uma gincana escolar decolonial/descolonizada, com a perspectiva de produzir uma dissertação de mestrado inspirada no currículo crítico-libertador da Educação Física.

Portanto, a minha intencionalidade com esse projeto não é dar uma resposta espontânea ao problema do processo de colonização que ainda se faz presente na Educação Física Escolar, tratando os marcadores sociais de raça e etnia de forma superficial, acrítica e turística, mas problematizar esses temas de forma aprofundada durante todo um semestre letivo, para organizar, ao final do processo uma gincana decolonial/descolonizada em conjunto com os(as) nossos(as) educandos e educandas. Como menciona Candau (2016, pp. 814-815):

Todos já temos enraizada uma representação, em geral a que é apresentada pela televisão, no comércio. Para você desconstruir e pensar de uma maneira mais plural, é importante não partir do espontâneo. O espontâneo vai tender ao que é padronizado. É necessário problematizar, ampliar o “olhar” sobre a temática.

Nessa conjuntura, ao final desse processo educativo, pretendo compreender como que os(as) estudantes significaram essa experiência político-pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar.

3. OBJETIVOS

3.1. Geral

Compreender como os(as) estudantes significam uma prática político-pedagógica descolonizada e libertadora nas aulas de Educação Física Escolar nas séries iniciais do ensino fundamental.

3.2. Específicos

Refletir sobre a organização de uma prática político-pedagógica libertadora e descolonizada nas aulas de Educação Física Escolar.

Analisar a narrativa de educandos(as) do 5º ano de uma EMEB do interior de São Paulo sobre a função social da Educação Física Escolar, após uma intervenção temática com jogos e brincadeiras da cultura indígena e africana, tendo como culminância a gincana decolonial/descolonizada.

Investigar a possibilidade de potencializar um projeto educativo antirracista nas aulas de Educação Física Escolar.

Construir um documentário, a título de produto educacional, que problematize as situações-limites e os inéditos-viáveis de sistematizar uma prática político-pedagógica crítica, libertadora e descolonizada nas aulas de Educação Física Escolar.

4. REVISÃO DA LITERATURA

4.1. Educação Física Escolar: da essência biológica para a área de linguagens

Inúmeros são os(as) pesquisadores(as) que investigaram a trajetória da área de Educação Física no Brasil (BRACHT, 1989; 1992; 1999; BETTI, 1991; GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988; MALDONADO; FREIRE, 2022; VIEIRA, 2020). Ao longo de muito tempo se discutiu e se discuti até hoje qual ou quais as incumbências da Educação Física dentro da escola. Façamos uma breve reflexão sobre o que se conta ou se contou sobre essa área de conhecimento. Ainda nesse ponto, para melhor entendimento do leitor e da leitora, unificaremos as terminologias “tendências pedagógicas” e “abordagens pedagógicas” por “teorias de currículo e seus diferentes olhares”.

A Educação Física enquanto prática sistematizada surgiu na Europa no século XVIII, momento de grandes transformações na sociedade, tendo como culminância a prevalência mais intensa do capitalismo, classe dominante, burguesia e proletariado (NUNES; RÚBIO 2008). A Educação Física compunha a educação do(da) jovem pelo viés da educação moral e intelectual influenciadas pelo iluminismo e positivismo. Nesse contexto, a disciplina escolar enviesada por valores militares e médicos tinha a intenção de controlar corpos com práticas voltadas ao condicionamento físico ou prevenção de doenças (BETTI, 1991). Para melhor entendimento dessas origens no contexto brasileiro, será necessário ponderar seus acontecimentos históricos, especialmente no cenário que destacaremos a seguir.

Para compreender a transposição do biológico para área de linguagens dentro da Educação Física, é necessário resgatar a história da disciplina e seus respectivos períodos. A introdução da Educação Física nas escolas brasileiras se deu efetivamente através da Reforma Couto Ferraz, em 1851. Após a reforma realizada por Rui Barbosa, em 1882, houve uma recomendação que a ginástica fosse obrigatória, porém, é somente a partir de 1920 que vários estados incluem a disciplina em suas reformas educacionais (BETTI, 1991).

Na obra “Educação Física Progressista”, Ghiraldelli Júnior (1988) explica que a Educação Física brasileira apresenta concepções históricas a partir da influência de cinco perspectivas curriculares, tais como: higienista (até 1930),

militarista (de 1930 a 1945) pedagógico (1945 a 1964), competitivista (1964 a 1985) e popular (após 1985).

Nunes e Rúbio (2008) destacam que desde o começo do século XX a Educação Física sofre volatilidade curricular, passando pelos currículos ginásticos e suas ênfases na higiene e rendimento físico até 1945, posteriormente o currículo esportivista (inspirado no Método Desportivo Generalizado), momento em que o esporte adentra as escolas pedagogicamente, para culminar nas mudanças mais bruscas de currículo nas décadas de 1970 e 1980.

Numa perspectiva curricular higienista (até 1930), o currículo se pautou na aquisição de hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento físico e moral. Sua prática pedagógica se baseava nos métodos europeus de ginástica. A futura classe dirigente deveria seguir os padrões europeus de retidão do corpo. Em relação às mulheres, entendia-se que a ginástica, se bem aplicada e na dose correta, seria o melhor meio de acentuar sua beleza, sua graciosidade e as virtudes de uma boa mãe (SOARES, 2002).

O modelo curricular militarista surge na ditadura Vargas (1930-1945), momento em que o Brasil passou por mudanças constitucionais oriundas do estado novo. Essa perspectiva de currículo a Educação Física passa a enfatizar o rendimento físico. Objetivava-se formar o caráter, respeitar a hierarquia e garantir a força física para seus(suas) praticantes, adestrando e capacitando o corpo para a força-trabalho, reprodução sadia e, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico da nação (BETTI, 1991). Sob a influência militar, a Educação Física, por meio de decreto, em 1921, impõe o Método do Exército Francês à rede escolar, viabilizando que as aulas fossem ministradas por instrutores físicos do exército apoiados por um médico higienista que exercia a autoridade do conhecimento científico e orientava o desenvolvimento da aptidão física dos indivíduos, criando um projeto de ser humano disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social (SOARES *et al.*, 1992).

No período que compreende (1945-1964) o Brasil passa por uma pujança nos grandes centros de urbanização, o ensino cresce nas décadas de 1950 e 1960 e as camadas mais populares exigiam condições de expansão social (NUNES; RÚBIO 2008). Contudo, na visão de Saviani (1983), os sujeitos executantes do processo educacional eram meros executores de um projeto educativo mecanizado.

A Educação Física influenciada pelo crescimento dos esportes em países americanos, que na visão temporal era importante na formação integral do sujeito, passou a receber maior atenção na área escolar. Auguste Listello⁴, defensor do esporte, auxiliou na implementação do chamado Método da Educação Física Desportiva Generalizada (SOARES *et al.*,1992).

Em março de 1964 os militares assumiram o governo, por meio de um golpe cívico-militar, e viram no esporte um meio para manutenção do poder, já que as suas preocupações se voltavam para o controle social.

Em um período de ditadura militar, a educação deveria preocupar-se com os valores morais, o tempo livre, o lazer e a educação integral dos(das) jovens e crianças. Tais objetivos concediam à Educação Física uma identidade destacada no cenário educacional (NUNES; RÚBIO 2008). Nesse contexto, a disciplina “tornou-se o centro vivo da escola” e o seu(sua) professor(a) o(a) responsável por atividades educativas como: a fanfarra e os desfiles, os jogos e as festas escolares (GHIRALDELLI JÚNIOR,1988).

As aulas nessa perspectiva eram pautadas pelo propósito de conseguir o melhor desempenho daqueles(as) que representariam a escola nas competições esportivas, se justificando necessária a seleção dos(das) mais habilidosos(as) e a escolha por treinar apenas aquelas modalidades que fazem parte dos torneios que a unidade escolar participava. Nessa conjuntura, Nunes e Rúbio (2008, p. 62) descrevem que o “esporte e as competições escolares ganham força nascendo nas instituições educativas novas identidades”: como o “professor-técnico” e o “aluno-atleta”.

Na década de 1970 temos a consolidação do currículo técnico esportivo. Nesse momento, a Educação Física inicia-se com a educação para o movimento até a 4ª série do primeiro grau (atual ensino fundamental) para num segundo momento ser direcionada para turmas de treinamento e competições de alto rendimento. Dessa forma, o binômio Educação Física e desporto estudantil passou a ser interpretado como elemento do processo educativo (BETTI, 1991).

Na metade da década de 1980, período marcado pela redemocratização da federação, consolidou-se a crise de identidade da área abrindo espaços para questionamentos epistemológicos no campo. A Educação Física pautada nas

⁴ Auguste Listello foi um dos autores do método na construção da representação Desportiva Generalizada nos cursos, e na Educação Física brasileira da época como um todo.

ciências naturais, biológicas e fisiológicas ensaia um diálogo com as ciências humanas inspirando teorias curriculares sob vários olhares.

A obra de Medina (1983) sugere que a Educação Física cuida do corpo... e “mente”, no qual o autor traça um panorama tendencioso sob cuidar da mente, haja vista que o corpo era visto como máquina, sugerindo um novo olhar para compreender as possibilidades de conscientização do corpo. Um trabalho não menos importante foi o livro *A Educação Física no Brasil: a história que não se conta* de Castellani Filho (1989), que faz uma relação de tempos de ditadura militar, esporte e Educação Física, problematizando quais sujeitos o governo militar queria formar com o currículo técnico esportivo, dentre outras problemáticas.

De maneira quase concomitantemente surgem ideias de currículos basicamente pautados no movimento (psicomotor e desenvolvimentista) e um pouco mais à frente, o currículo saudável. O primeiro tenta se justificar como exequível dentro das escolas numa perspectiva de Le Boulch (1983), no qual a formação integral ocorre na interdependência de dimensões cognitivas, afetivas e motoras. O currículo desenvolvimentista assevera que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física baseada nos postulados de Tani *et al.* (1988) e posteriormente aperfeiçoadas por Gallahue (2003). Assim, seus idealizadores sugerem uma proposta taxionômica com progressões em um formato de ampulheta que o sujeito desenvolve do nascimento até 14 anos e que os problemas sociais e políticos do país não são passíveis de serem abordados em uma aula de Educação Física.

Esses dois currículos (desenvolvimentista e psicomotor) não apresentam um panorama desvinculado do biopsicológico e reproduzem as desigualdades da sociedade capitalista, já que descartam qualquer possibilidade de uma reflexão social e política que atravessa as práticas corporais nas aulas de Educação Física. Dessa forma, consentimos com Nunes e Rúbio (2008), quando o pesquisador e a pesquisadora sugerem uma visão oculta do currículo técnico-esportivo, dentro dos currículos supracitados, já que todos seus movimentos tem um fim em si mesmo e os objetivos são preparar os sujeitos para execução.

A obra “Educação de Corpo Inteiro”, desenvolvida por João Batista Freire (1989), contém influências epistemológicas de Jean Piaget e recupera postulados desenvolvimentistas, tendo o movimento como meio para alcançar diferentes finalidades educacionais e o jogo como tema hegemônico da

Educação Física. Existe na literatura do componente curricular ainda proposituras dentro de um currículo saudável, no qual a ideia é orientar os sujeitos para prevenção de doenças, manutenção do condicionamento físico e uma vida fisicamente ativa. Todos os currículos brevemente citados anteriormente formam identidades competentes a medida em que preparam sujeitos para viver em sociedade sem problematizar as diferenças culturais e socioeconômicas cada vez mais efervescentes entre diferentes grupos sociais (NUNES; RÚBIO, 2008).

Passemos, finalmente, para discussão dos currículos críticos da Educação Física (currículo crítico-superador, currículo crítico-emancipatório e crítico-libertador), no qual verdadeiramente ocorre inflexões no campo epistemológico da área. Assim, entende-se que a obra Metodologia do Ensino da Educação Física, publicada por Soares *et al.* (1992), se torna um dos alicerces político-pedagógicos da Educação Física Escolar e traz uma nova forma de trabalho com o componente, bem como uma sistematização curricular de caráter emancipatório. Recentemente o livro completou trinta anos e é referenciado em uma grande parcela das produções científicas que envolve o campo escolar. Nessa produção acadêmica se compreende que a cultura corporal é o objeto de estudo do componente curricular em detrimento da aptidão física, já que:

busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES *et al.*, 1992, p. 27).

Todas as práticas corporais ou unidades de temas devem ser sistematizadas e dialogadas com os(as) educandos(as) problematizando e instigando os saberes, reflexões sobre poder e interesses de classes. “Essa proposta se baseia fundamentalmente na pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani e colaboradores, e autointitulou-se crítico-superadora” (BRACHT, 1999, p. 79).

Posteriormente, é produzido o currículo crítico-emancipatório de Kunz (1994), sistematizado no livro Transformação Didática Pedagógica do Esporte,

tendo lócus o “se-movimentar humano” e as transformações didáticas que esse movimento pode acrescentar como linguagem, sugerindo um estudo sobre a “cultura de movimento”. Dentre os expoentes dos currículos crítico-superador e crítico-emancipatório, temos respectivamente a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani e o os primeiros diálogos de uma Educação Física que abordasse os postulados transformadores e libertadores de Paulo Freire no chão da escola.

Todavia, o currículo crítico-libertador da Educação Física teve aprofundamento científico apenas no decênio (2011-2021), quando os(as) pesquisadores(as) da área passaram a sistematizar os seus fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos. Maldonado e Prodócimo (2022), a partir de um ensaio, analisaram as contribuições do pensamento freireano nas práticas político-pedagógicas realizadas nas aulas de Educação Física Escolar, mostrando um rompimento de discursos fatalistas e situações-limites cerceadoras de libertação. Assim, o autor e a autora acreditam que os(as) docentes do componente curricular devem organizar projetos pedagógicos na busca do inédito-viável por meio da problematização dos marcadores socioculturais que atravessam as práticas corporais, promovendo a descolonização curricular, a emancipação e libertação dos(das) estudantes e de toda a comunidade escolar, reféns de um sistema opressor e colonial.

Ao refletir sobre a forma que o pensamento de Paulo Freire me atravessa, em uma resposta bem simplista e instrumentalizada, mencionaria que até a entrada do Mestrado em Educação Física, sabia apenas o necessário para passar em concurso, ou seja, as palavras depositadas ao longo da minha formação eram incapazes de promover qualquer movimento de libertação e transformação. Assim, minha leitura de mundo se externava inadequada, colonizada e oprimida sobre a importância do pensamento freireano para a organização de uma prática político-pedagógica politizada durante minhas aulas de Educação Física na escola (FREIRE, 2003)

Como professoras e professores progressistas, em diálogo com as educandas e os educandos, precisamos analisar as situações limites que impedem o sujeito de fazer uma leitura crítica de mundo, desvelando inéditos viáveis e, por consequência, possibilitando que eles e elas tomem consciência dos condicionantes sociais de determinado momento histórico, se contrapondo ao determinismo irreversível e fatalista.

Educadoras e educadores precisam se inspirar na utopia de Freire (2020a), principalmente porque o autor jamais se conformou com discursos fatalistas e sempre resistiu pensando na construção de um outro mundo possível de ser alcançado com muita luta, não esperando, mas esperançando.

Enfim, no momento da escrita desse texto, enxergo em mim uma formação curiosa e questionadora, que embora de maneira tardia, foi motivada por docentes que querem mudar as pessoas para que eles e elas lutem pela mudança do mundo (FREIRE, 2011).

Um primeiro questionamento, que ficou em mim, foi pensar como os currículos oficiais, como a BNCC (2017), distanciam-se, na grande maioria da defesa freireana de educação e sociedade, já que esses artefatos curriculares dialogam com a produção de uma sociedade neoliberal, no qual os sujeitos apenas se adaptam ao sistema, sem se conscientizar das opressões que vivem diariamente, tornando-se objetos em vez de sujeitos da sua própria história.

Os currículos críticos vislumbram a transformação social do sujeito e reflexão crítica emancipada dos(das) estudantes contra falsas ilusões, principalmente a reprodução sistemática do esporte de rendimento na escola. Esses modelos de currículo objetivam conscientizar educandos(as) e educadores(as) de quaisquer injustiças e alienações impostas pela ideologia hegemônica, produzindo assim identidades emancipadas (NUNES; RÚBIO, 2008)

Portanto, as perspectivas curriculares são mais do que um amontoado de saberes que devem ser trabalhados ao longo de um período, já que esses artefatos deixam marcas históricas e culturais no espaço tempo de sua execução. Tomemos como referência a dissertação de mestrado de Vieira (2020), no qual o autor traça um cenário de currículo e identidade docente de teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas. Nas teorias curriculares tradicionais e seus mais diferentes vieses o(a) professor(a) se torna um agente de recreação, técnico desportivo, preparador físico; enquanto nas teorias críticas e pós-críticas a formação de identidade se coaduna com sua responsabilidade profissional, a de ser um(a) professor(a).

As teorias pós-críticas de currículo dentro da Educação Física possuem como percussores os professores Neira e Nunes (2006), com seus primeiros escritos na obra intitulada Pedagogia da Cultura Corporal: críticas e alternativas, tendo como campo de inspiração os estudos culturais, o multiculturalismo crítico

e o pós-estruturalismo, que se alicerça no entendimento de diferença do filósofo argelino Jacques Derrida e do francês Michael Foucault (NUNES; RÚBIO, 2008). As formas de análise que as teorias pós-críticas oferecem estão relacionadas com um posicionamento a favor das diferenças, o qual forma um sujeito solidário.

O referencial do currículo cultural da Educação Física se pauta em alguns princípios éticos-políticos, tais como a valorização do repertório cultural da comunidade sob a premissa que a cultura vai além da sala de aula, as(os) professoras(es) devem estar atentos a justiça curricular na elaboração dos seus planos de trabalhos tentando contemplar os mais variados grupos sociais, além de refletir sobre colocar em circulação uma monocultura ou a cultura que interessa apenas para as classes dominantes (NEIRA, 2019).

O(A) professor(a) balizado numa perspectiva pós-crítica repele o daltonismo cultural, pois sabe que os sujeitos não aprendem simultaneamente por não possuírem as mesmas preferências e oportunidades econômicas, culturais e sociais, incorporando a intenção de não reproduzir seres humanos iguais. Um outro agenciamento é a descolonização do currículo com reprodução pedagógica de matriz euro-estadunidense, a partir de uma análise sócio-histórica do conhecimento, já que a intenção não é inverter as ações para grupos minoritários, mas equalizar as vozes sob o olhar da diversidade cultural articulando com o projeto político-pedagógico da escola (NEIRA, 2019).

4.2. Educação Física na área de linguagens

Apresentado então uma breve síntese das mais variadas identidades que a Educação Física produziu ao longo de mais de um século, apenas duas concepções curriculares dialogam com a área de linguagens, a saber: os currículos críticos e o currículo cultural. Conforme Vieira e Bonetto (2020) relatam, desde a virada epistemológica que aconteceu nos anos 1980 e a sua aproximação com as ciências humanas, outorgou-se a Educação Física legitimidade para se apresentar como componente na área de linguagens. As produções de Soares *et al.* (1992) e Kunz (1994) romperam com a aptidão física atrelada a escola trazendo a ideia de cultura corporal e cultura de movimento, procurando transpor a reprodução sistemática do esporte de rendimento numa visão emancipada e superadora. Essas reflexões foram o ponto de partida para a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), embora a

referida proposta nacional tenha sofrido diversas críticas pelo seu caráter epistemológico neoliberal. O documento construído logo após a ascensão da Educação Física Escolar de condição atividade para componente curricular via Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) unificou as terminologias cultura corporal e cultura de movimento para cultura corporal de movimento:

Portanto, entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998, p. 29).

Outra aparição formal da Educação Física na área de linguagens acontece na versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio que propunham a organização dos componentes em três grandes áreas que tinham em comum seus objetos de estudo. “A organização em três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias” (BRASIL, 1999, p. 18). Nos dias atuais, a Educação Física dentro do que foi chamado de reforma do ensino médio está inserida na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, ou seja, está junto com os componentes Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Arte.

Uma definição bem singela de linguagem pode ser um sistema de comunicação que dissemina formas de representação e produz significados, podendo ser de forma oral, escrita, não verbal, pictórica, sonora, musical, corporal. Essa linguagem tenta separar ações escolares pautadas na psicobiologia, para construção de um corpo cultural (GEHRES; NEIRA, 2020).

As narrativas trazidas pelas crianças, como por exemplo, as brincadeiras com membros familiares, meu pai é um monstro e eu sou o herói...a cama é um oceano e eu tenho que nadar... minha irmã é a mulher maravilha... são situações que acontecem no cotidiano delas por meio de uma linguagem não verbal e os sujeitos significam e expressam esses contos de maneira gestual com o corpo (NEIRA; NUNES, 2016).

Um outro exemplo pode ser a prática corporal denominada capoeira a qual era uma manifestação marginalizada até a década de 1930 tendo seus(suas) praticantes perseguidos(as). Na cronologia do tempo possuía um significado e hoje tem outro, sendo um traço cultural da identidade brasileira. Talvez, situações como essa possam validar a Educação Física dentro da área de linguagens, contudo Nunes (2016) adverte cuidado na caracterização desse entendimento no chão da escola, visto que os documentos oficiais versam em sentido antagônico.

Um exemplo palpável dessa confusão pode ser observado nas provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), no qual a Educação Física figura na área de códigos e linguagens. Nelas, encontramos algumas questões cujos enunciados solicitam conhecimentos que atrelam a Educação Física à saúde (área que não existe oficialmente nos currículos nacionais) ou à área das ciências da natureza. No exame de 2009, por exemplo, há uma questão que aborda a ausência do brincar no desenvolvimento humano e apresenta respostas ancoradas nas teorias desenvolvimentistas (NUNES, 2016, pp. 55-56).

O documento que normatiza as aprendizagens essenciais da educação básica no momento da escrita desse trabalho é a BNCC, que reforça a Educação Física dentro da área de linguagens. Todavia, tal documento passou por modificações de identidade por ocasião do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Em sua versão final o currículo nacional sugere que a Educação Física “pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos educandos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas” (BRASIL, 2017, p. 224).

Outra perspectiva que se aproxima com o que é postulado linguagens é uma visão cultural de Educação Física, já que toda produção verbal e não verbal que as pessoas participam é um campo de intervenção política, luta por vozes marginalizadas, *status quo* e formação social. Assim, a cultura deve estar no centro e ser acessível por todos e todas (HALL, 1997).

Na base epistemológica do currículo crítico-libertador da Educação Física, o componente curricular está inserido no campo das linguagens significa que os(as) docentes dessa área de conhecimento podem organizar projetos educativos com diferentes produções humanas que versam sobre o corpo ou as

práticas corporais, possibilitando que os(as) estudantes leiam o mundo sobre essas temáticas a partir de filmes, crônicas, charges, documentários, artigos científicos, produções jornalísticas e vivências das danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras, possibilitando a construção coletiva de autonomia e conscientização (MALDONADO; FARIAS; NOGUEIRA, 2021).

Nesse contexto, foi relatado ao longo desse capítulo os sujeitos e as identidades que se pretendiam formar nos currículos do componente que dialogam com as premissas da área de linguagens.

4.3. Descolonizando o currículo da Educação Física Escolar

Dentro de um passado não muito distante, o território brasileiro sempre foi conhecido internacionalmente por sua diversidade cultural e pela mistura de etnias que formam seu povo, porém tal diversidade não era considerada como variante no processo de formação dos currículos escolares.

O Brasil, comprovadamente é um país multicultural, com influências principalmente de etnias indígenas e africanas no bojo da formação de seus povos, obviamente também com influências europeias, pela colonização, e estadunidense, por conta de um modelo capitalista tido como ideal no ocidente. Conforme destacado por Candau (2012), a aparição de grupos sociais, antes marginalizados, tem provocado tensões, conflitos, diálogos em busca de políticas públicas que tenham como lócus a questão dos direitos.

Evidenciando essa realidade, em 19 de novembro de 2020 tivemos a notícia do assassinato por espancamento de João Alberto Silveira Freitas, de 40 anos, homem negro, em uma loja da rede Carrefour Brasil, em Porto Alegre, por motivo torpe, 24 horas antes do dia da consciência negra. A época o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), além de promover ataques diretos ao patrono da educação brasileira, sugeriu que existem preocupações mais importantes do que aquelas relacionadas as questões raciais. Sobre esses apontamentos, o referido chefe de estado parecia ser daltônico.

Precisamos assumir nossa luta e responsabilidade por uma formação societária antirracista em detrimento da falácia que somos todos brasileiros(as), iguais e da mesma “família”. A verdade é que somos culturalmente diferentes e precisamos desenvolver nessa e nas próximas gerações sentimentos de

empatia e solidariedade para além de aceitar, tolerar o outro, o diferente, mas baseado em raios luminosos de história.

Podemos mencionar que os(as) brasileiros(as) podem ser considerados(as) como mestiços, brancos, negros, indígenas. Essa diversidade cultural fica evidente nos costumes, vocabulário, léxico cultural e gestualidade. Nesse contexto, faremos uma breve revisão dos momentos em que etnias indígenas e africanas foram e estão sendo inseridas no aparato curricular brasileiro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, no caderno temas transversais, abordam a pluralidade cultural tratando de questões hereditárias da população brasileira, sendo plural em sua identidade

“é índio, afrodescendente, imigrante, é urbano, sertanejo, caçara, caipira... Contudo, ao longo de nossa história, têm existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena de sua cidadania” (BRASIL, 1998, p. 15).

Ocorre que talvez por ser um parâmetro não obrigatório e com premissas neoliberais, mas com algumas contribuições, fosse necessário a criação de leis especificadas para reforçar a importância da temática.

Buscando equalizar tal situação de descompensação curricular, foi aprovado no primeiro semestre de 2003 a Lei n.º 10.639 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), assentando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África e dos(das) africanos(as) no currículo escolar. Nesse cenário, temporalmente um salto foi dado, faltava agora um documento que aclimatasse e abrisse as portas para a lei. Assim, com quase um ano de atraso, o Conselho Nacional da Educação emitiu o parecer CNE/CP 3/2004 estabelecendo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais para a implementação nas escolas brasileiras essa temática, tendo como uma de suas missões:

oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade (BRASIL, 2004, p. 2).

Em 2006 foi desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) um documento que conjuntamente com pesquisadores(as) renomados(as) em grupos de trabalho (GT) buscou apresentar os princípios de uma política educacional com a intencionalidade de reconhecer a diversidade étnico-racial em cada etapa da vida escolar, tais como: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação quilombolas e licenciaturas (BRASIL, 2006).

Essa conquista foi fruto de lutas do movimento negro, já que questões raciais durante muito tempo ficaram a margem de ser discutidas dentro das escolas brasileiras. Portanto, o movimento negro educador buscou dar visibilidade a sujeitos invisíveis e taxados como inferiores (CANDAU, 2012; GOMES, 2017), além de produzir um novo significado para o dia 13 de maio, fazendo da data, um momento para levar a sociedade a refletir sobre questões de racismo, preconceitos e injúrias, afinal a “Lei Áurea” não libertou plenamente os povos africanos (GOMES, 2017).

Os movimentos sociais começaram então a se organizar e buscar seu lugar dentro dos espaços que compõem a sociedade brasileira, não mais sendo subalternos a atitudes do patriarcado e do capitalismo global, destacando-se os movimentos dos sem-terra, indígena, LGBTQIAPN+, feminista, entre outros (GOMES, 2017).

Mesmo com esses avanços legislativos, é importante apontar que a Lei n.º 10.639/03 não contemplava o ensino da cultura indígena nas escolas do Brasil, fazendo menção muito subjetiva a todas as etnias que formam a sociedade brasileira.

Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 2).

Com muita luta e tolerando a morosidade do congresso brasileiro, movimentos indígenas conseguiram reconhecimento, em 2008. Cinco anos depois, a Lei 10.639/03 foi alterada para a Lei 11.645/08, pois chegou-se à

conclusão que etnias indígenas e africanas partilhavam das mesmas mazelas, tais como racismo, preconceito e exclusão. A nova redação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) no artigo 26 A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”

Ainda em 2008, para orientar as duas alterações que Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) sofreu pelas leis 10.639/03 e posteriormente, pela lei 11.645/08, o MEC, contando com a colaboração de Grupos de Trabalhos (GT's) da UNESCO,⁵ SEPPIR,⁶ movimentos sociais negros, CONSED e UNDIME⁷, construíram uma espécie de protótipo de um Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em 2009, a proposta se tornou um documento oficial, com a intencionalidade de efetivamente democratizar a educação e mobilizar toda a sociedade em relação a pauta em tela. Nessa conjuntura,

[...] o processo democrático de acesso à educação e garantia de oportunidades educativas para todas as pessoas, entende que a implementação ordenada e institucionalizada das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para a Diversidade Etnicorracial é também uma questão de equidade, pertinência, relevância, eficácia e eficiência [...] (BRASIL, 2009, p. 15).

Em 2010, o MEC, juntamente com o Conselho Nacional da Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica emitiram a Resolução CNE/CEB 4/2010 estabelecendo as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, elencando

⁵ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades.

⁶ Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), criada em 21 de março de 2003, logo no primeiro trimestre do governo LULA, a data faz menção ao dia Internacional de luta pela Eliminação da Discriminação Racial, data instituída pela ONU, em memória das vítimas do Massacre de Sharpeville, na África do Sul. Em 2023 completará 20 anos.

⁷ O Conselho Nacional de Secretários de Educação (**Consed**) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (**Undime**) são entidades de caráter supranacional e associações de direito privado, sem fins lucrativos, mas compostas por estruturas públicas dos Estados e Municípios.

normas e regras para todas as etapas de escolarização no Brasil e ainda as formas de modalidade de ensino que seriam ofertadas.

Em 2014 o congresso federal aprova a Lei nº 13.005/14 criando o novo Plano Nacional da Educação (PNE). O plano decenal estabeleceu vinte metas que deveriam ser alcançadas até 2024, dentre elas a criação da BNCC é mencionada em quatro. A Base passou por um processo de construção entre 2015 e 2017, sofreu modificações bruscas nas versões pós *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. O advento do golpe jurídico-parlamentar-midiático trouxe grandes prejuízos para o que se pretendia construir na educação brasileira, a meta 20 previa investir o equivalente a 10% (dez por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) ao final do decênio. O primeiro ato do presidente Michel Temer foi a chamada PEC do teto de gastos, a Proposta de Emenda Constitucional 95/2016 (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2016), determinando que, a partir de 2018, os investimentos federais só poderiam crescer de acordo com a inflação acumulada conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), fato que prejudicou diretamente a educação brasileira, inviabilizando o alcance de várias metas.

A BNCC é um documento de grande magnitude e cumpre exigências da Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e Plano Nacional de Educação. Todavia, conforme Neira (2017), a segunda versão chamada de BNCC II recuperava os princípios éticos, políticos e estéticos, explicitando a preocupação com a diversidade, as questões de gênero, etnia, classe e experiências variadas, pensando em uma sociedade menos desigual. Com o advento do golpe, o ciclo terminado em 31 de agosto de 2016 encerrava um projeto de políticas permeáveis em nosso país e as linhas neoliberais ganham espaços, inclusive na terceira e última versão do currículo nacional - etapa do ensino infantil e ensino fundamental.

Em nosso entendimento, a versão final do documento não contribui para o que compreendemos como justiça curricular, haja vista que traz um organizador curricular estabelecendo quais são as habilidades essenciais que a pessoa precisa aprender, denunciando o viés neoliberal de currículo, preparando sujeitos competentes e submissos para as exigências do mercado de trabalho cada vez mais precarizado, sem direitos trabalhistas e flexível. Além disso, o

referido documento aborda de forma extremamente superficial as relações étnico-raciais que perpassam as práticas corporais.

Em 2019 a secretaria municipal de Batatais-SP, local em que sou docente, produziu um material complementar para colaborar especificamente com as leis 10.639/03 e 11.645/08, intitulado Projeto Descoberta e Reconhecimento da Diversidade das Relações étnico-raciais, organizado em um formato de grupos de trabalhos (GT's) de professoras(es) da própria rede municipal, sob organização do Secretário Municipal de Educação Prof.^o Dr. Victor Hugo Junqueira, Prof.^a Ma. Márcia Altina Bonfá da Silva e Prof.^a Ma. Luciana Squarizzi, no qual a proposta é combater visões preconceituosas históricas e compartilhar práticas exitosas dos(das) professores(as) da rede sobre a temática.

Todas as leis e documentos mencionados anteriormente nem sempre mostram um novo entendimento de diversidade que a sociedade e as propostas educativas deveriam ter. A escola é um lugar de diferença, assim, nada deveria ser hegemônico nas instituições educacionais e os(as) educadores(as) precisariam ter grande participação em regime colaborativo no sentido de mostrar aos(às) educandos e as educandas que a cultura negra, afro-brasileira e indígena possui uma efetiva importância na formação da cultura brasileira

Portanto, entre avanços e retrocessos, a produção curricular nacional se configura por um currículo colonizado, que reproduz as mazelas da sociedade capitalista e marginaliza a cultura africana e indígena nas escolas.

Todavia, principalmente na última década surgiram movimentos de resistência dentro da área organizados por docentes negras, acarretando na publicação do livro Mulheres negras professoras de Educação Física, sistematizado por Venâncio e Nobrega (2020), que apresenta denúncias e contradições que margeiam e colonizam o componente curricular que historicamente sempre positivou o homem branco e de uma determinada classe social, fazendo com que a mulher negra e o homem negro aparecessem esporadicamente dentro do processo histórico da Educação Física Escolar. Nesse contexto, a obra provoca transgressões apresentando diversificadas análises e reflexões de educadoras negras que atuaram em diferentes contextos profissionais, inclusive na educação básica.

Nessa esteira, ainda ressalto que o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) criou no final de 2021, após um amplo debate, o Grupo de Trabalho Temático sobre Relações Étnico-Raciais (GTT-ERER), permitindo que

estudantes e pesquisadores(as) preferencialmente negros(as) e indígenas pudessem compartilhar os mais variados cenários da Educação Física relacionada a educação para as relações étnico-raciais, considerando os seus aspectos históricos, políticos e sociais.

4.4. Cultura africana e indígena nas aulas de Educação Física Escolar

Já mostrei ao longo do primeiro capítulo dessa dissertação as formas e as maneiras que a Educação Física Escolar foi tensionada durante mais de 100 anos e os sujeitos que cada teoria curricular da área pretendia formar. Além disso, enfatizamos que atualmente o componente se encontra dentro da área de Linguagens junto com Arte, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa na educação básica.

Ademais, é justo pensar o hoje sem analisar ontem, quem vive o momento contemporâneo tem raízes no passado. Utilizarei o vocábulo da diáspora africana para mostrar que a humanidade e, em especial o Brasil, não tem nada do que se orgulhar sobre um processo histórico não muito distante. A dispersão dos povos africanos ocorreu entre os séculos XV e XIX, pela Europa, Ásia e Américas. Essa travessia forçada mobilizou, aproximadamente, de cinco a dez milhões de pessoas só nas Américas (SANTOS, 2008). No Brasil, estima-se em torno de cinco milhões de desembarques em quatro séculos. Assim, a África diasporicamente começa uma reterritorialização da população negra no território brasileiro levando suas culturas, gestualidades, culinárias, dentre outras tradições.

Nessa conjuntura, segundo dados da FUNAI (Fundação Nacional do Índio – atualmente intitulada como Fundação Nacional dos Povos Indígenas), a população indígena brasileira decresceu acentuadamente e muitos povos foram extintos, em 1500 eram três milhões e, segundo resultados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, é de 817.963 indígenas, dos quais 502.783 vivem na zona rural e 315.180 habitam as zonas urbanas brasileiras.

Depois de muita morosidade o censo demográfico de 2020 foi concluído só em 2022 e apresentou uma população indígena de 1.693,535. O aumento exponencial de 89% aconteceu por conta da mudança metodológica do IBGE, basicamente não foi utilizado as terminologias zona rural e zona urbana, mas a

pergunta “você se considera indígena?” dentro das terras regulamentadas ou fora das terras regulamentadas a todas pessoas recenseadas em 2022. Uma parcela significativa dessa população vive fora das terras indígenas 689.202 (40%) contra 1.004,333 (60%).

A intenção aqui não é se aprofundar nas barbáries que acometeram estes dois grupos étnicos, mas de maneira bem sucinta apontar a relação direta que possuem com a sociedade brasileira, já que os(as) africanos(as) têm descendentes da diáspora e os povos originários habitam o Brasil. Infelizmente, a população brasileira demonstra grande dificuldade em reconhecer, pensar a cultura que se formou pela diáspora, transformando-se em cultura afro-brasileira. Nesse sentido, concordo com Santos (2008, p. 190) quando o autor menciona que “fomos sempre educados a pensar em termos europeus. Em geral, mantivemos a ilusão de uma nação branca, a qual não somos e nunca fomos”.

O ensino sobre essa temática tem sido tratado nas escolas em segundo plano e mesmo com a obrigatoriedade de se problematizar o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, muitas instituições escolares ainda abordam essas temáticas dentro que variadas pesquisas chamam de currículo turístico, sazonalidade curricular ou datas efemérides (TORRES SANTOMÉ, 2008).

Agregado a isso, Mendonça, Freire e Miranda (2020), a partir de um estudo de revisão da literatura, concluíram que apenas cinco anos após a promulgação da Lei 10.639/03 começaram aparecer as primeiras pesquisas acerca desse tema e ainda existe pouco entendimento legal por parte dos professores e das professoras de Educação Física Escolar sobre a referida problemática.

Dessa forma, a colonização de corpos e mentes denunciada por Fanon (2022) salta os olhos dentro do próprio Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF). Barreto, Maldonado e Casagrande (2023) produziram um inventário das produções intelectuais da primeira turma da respectiva pós-graduação em doze instituições de Ensino Superior parceiras e constataram que apenas duas dissertações de mestrado (1,27% do total) tratavam sobre educação para as relações étnico-raciais de maneira aprofundada. Destaco os títulos “Capoeira para ouvir: práticas e oralidades: material de apoio didático ao Ensino da Educação Física”, escrito por Mattge (2020) e “Viajando pela cultura africana e afro-brasileira: relações étnico-raciais na Educação Física”, produzida por Rocha (2020), sendo os dois trabalhos

alocados na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – campus de Presidente Prudente e Bauru, respectivamente.

Outrossim, o inventário traz uma preocupação demasiada de professoras(es) pesquisadoras(es) com o saber fazer, já que aproximadamente 50% das produções estão relacionadas com aspectos técnicos da prática político-pedagógica em detrimento a uma práxis reflexiva e crítica.

Dessa forma, no mesmo sentido dos estudos anteriormente citados, Germano e Soares (2020) fizeram uma busca das publicações sobre as questões étnico-raciais nos principais periódicos de Educação Física Escolar, analisando manuscritos de seis revistas de Educação Física, entre o período de 2014 a 2020, encontrando 37 artigos com a temática supracitada, representando 1,3% do total de publicações, já no ambiente escolar esse percentual desmorona para 0,4%.

O eurocentrismo se revela embebido na sociedade brasileira, em especial nas escolas, espaços que deveriam ser democráticos e abertos, acabando por formar sujeitos colonizados mentalmente. Comprovação disso é o relato de experiência de Souza (2022), no artigo *Descolonização do Corpo Negro nas Aulas de Educação Física Escolar: Corpos Historicamente Invisibilizados Construindo Liberdade*, principalmente quando o autor destaca o processo colonial que sofreu, no qual foi levado a acreditar que o belo tinha pele clara e o feio pele escura. Nesse sentido:

“Vivi toda a minha vida acreditando que o belo é o outro, e que a pele escura é sinônima de imperfeição. Na minha infância queria me casar com uma mulher de cabelos lisos e compridos e de cor branca. Tudo que estava ligado a pessoa negra era ruim” (SOUZA, 2022, p. 2).

Fanon (2022), em sua obra *Os Condenados da Terra*, menciona que não existe processo de mudança ou descolonização sem violência entre o colono e o colonizado, são forças antagônicas em qualquer nível que estudemos e ainda atribui o conceito de intelectuais colonizados para os que consomem e transmitem tudo o que vem do colonizador, esquecendo a violência do colonialismo. Vivemos em um país que tenta por indução dos colonizadores ser e reproduzir valores da cultura hegemônica euro-estadunidense. Portanto, a literatura da Educação Física ainda é sistematizada, em muitos contextos, pelos meandros do racismo estrutural que assola o Brasil.

Em contrapartida, procurando analisar como essa temática se configura atualmente na literatura e ratificar o lugar da cultura negra, afro-brasileira e indígena dentro da Educação Física Escolar, Maldonado e Neira (2021) buscaram compreender a propagação da temática entre os anos de 2009 e 2019 em publicações de Educação e Educação Física. Foram analisados 34 projetos educativos publicados em cinco periódicos e 16 livros que apresentam capítulos relacionados com tema no cotidiano escolar. Dessa forma, os autores concluíram que os marcadores sociais de raça e etnia que atravessam as práticas corporais estão sendo problematizados nas experiências político-pedagógicas do componente curricular em uma perspectiva antirracista nas aulas, mesmo sendo esse um movimento contra-hegemônico.

Para ampliar e consolidar um cenário (outro) é necessário investimento em formação continuada regular na temática da diversidade étnico-racial em todo o país, buscar parcerias com representatividades culturais dos estados e dos municípios e a necessidade ainda do avanço nos estudos relacionados com uma perspectiva educacional antirracista. Portanto, em diálogo com Neves e Neira (2019, p. 109), destaco o que defendo para as aulas de Educação Física Escolar:

um modelo que tenha como princípios o reconhecimento da cultura corporal da comunidade, articulação com o projeto pedagógico, a justiça curricular, a descolonização do currículo, a ancoragem social dos conhecimentos e a recusa do daltonismo cultural.

Isto posto, sabemos que as escolas brasileiras influenciadas pela cultura europeia foram responsáveis por disseminar a ideia de branqueamento da população durante boa parte do século XX, reproduzindo as desigualdades raciais, de gênero, de classe social e geração. Se contrapondo contra essa realidade, recentemente a Educação Física Escolar passou a ter como função social levar os educandos e as educandas a refletir, valorizar e ressignificar as manifestações da cultura corporal afro-brasileiras, africanas e indígenas, como a capoeira, o maculelê, o samba e os jogos indígenas, concretizando uma educação antirracista (CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016).

A Educação Física como componente obrigatório e balizado pelo projeto político-pedagógico da escola deve versar no exercício da pedagogia da



diversidade, respeitando as diferenças étnico-raciais com foco na equidade (NOBREGA, 2020).

Para o próximo capítulo, buscarei mostrar a possibilidade de organizar as aulas de Educação Física em perspectiva descolonizada inspirada em autores e autoras como Paulo Freire, Frantz Fanon e Vera Maria Candau.

5. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL/DESCOLONIZADA

5.1. O debate sobre a pedagogia decolonial/descolonizada

Feita até aqui então uma revisão de literatura numa perspectiva de sujeitos que a Educação Física já formou e lamentavelmente por formação docente precária e/ou desinvestimento pedagógico ainda vem formando, levantados os achados, em especial, o que traz o componente para a área de linguagens, defendo que as teorias curriculares críticas e pós-críticas colocaram em evidência a cultura das práticas corporais de matriz africana e indígena nas aulas de Educação Física Escolar. Todavia, esses grupos sociais ainda buscam reconhecimento devido ao processo de colonização que o Brasil sofreu. Dessa forma, ao longo desse capítulo, buscarei o diálogo com Frantz Fanon, Paulo Freire e Vera Maria Candau, com a intencionalidade de pensar uma perspectiva decolonial/descolonizada para essa área de conhecimento.

O entrelaçamento desses autores e dessa autora convergem-se pelo pensamento anticolonial. Paulo Freire traz para formação humana a descolonização das mentes, a professora Vera Candau desnuda questões relacionadas ao multiculturalismo e a diversidade intercultural presente na sociedade. Frantz Fanon traz relevantes contribuições pós-coloniais no processo de libertação de países do sul colonizados e a desumanização da população negra.

No começo do terceiro milênio (2003) o antropólogo Arturo Escobar apresentou no terceiro Congresso Internacional de Latino americanistas, em Amsterdã, um trabalho intitulado Mundos e conhecimentos de outro modo, em resposta ao grupo de pesquisa modernidade/colonialidade, buscando contrapor a cultura eurocêntrica instaurada no sul da América. Compunham o grupo intelectuais latino-americanos(as) das mais diversas áreas do conhecimento ligados as ciências humanas e sociais insurgentes contra a colonialidade e que propunham estudos e revisão em forma de giro epistemológico, colocando em evidência outras capacidades de produzir conhecimento, em especial de países e grupos subalternizados, na perspectiva de questionar a hegemonia do poder colonizador. As principais lideranças eram:

[...] o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros [...] (OLIVEIRA; CANDAU, 2010 p.18).

Todos(as) os(as) intelectuais mencionados anteriormente dialogam, de alguma maneira, com os pressupostos teóricos produzidos por Frantz Fanon e Paulo Freire, vislumbrando uma visão crítica de mundo, emancipação dos sujeitos, libertação das opressões e justiça social.

Possivelmente a obra de Paulo Freire que tenha mais recebido influência de Fanon foi a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2003), pois o Brasil vivia temporalmente o início de tempos difíceis 1964-1985. Fanon faleceu em 06 de dezembro de 1961 e a obra original do patrono da educação brasileira foi escrita entre 1964 e 1968 quando estava exilado no Chile. Entre outras discussões, Freire (2003) defende uma pedagogia de emancipação, libertação e transformação social, a partir de lutas e embates contra a classe dominante e/ou opressores, levantando questões políticas de poder.

Entre outras palavras, Paulo Freire sugere que nos libertemos da colonialidade imposta pelos grupos opressores, corroborando com a base teórica desse capítulo. Indo ao encontro dessa ideia, Quijano (2007) infere que o colonialismo existiu sob forma de controle concreto das políticas, recursos financeiros, acesso à educação e que a descolonização ocorrida em períodos diferentes do lado sul não resolveu os problemas e mazelas da sociedade, muito pelo contrário, se evidenciou inclusive em tempos contemporâneos com raízes profundas sob a modernidade/colonialidade. O autor ainda descreve que todas essas injustiças podem ser consideradas o lado mais perverso da modernidade.

A colonialidade de subjugar o outro corporalmente (concreto) ou abstratamente (*modus operandi*) se organiza como dominação que assolou a população da América Latina, África e Ásia. Assim, esses povos subalternizados tiveram seu imaginário cerceado principalmente pelos saberes e modos de vida dos países europeus (colonizadores), se plantando a ideia que o modelo de conhecimento que deveria existir nos países colonizados era o europeu e, infelizmente, colhemos essa herança hegemônica até os dias de hoje. Portanto, diferenças culturais são invisibilidades e silenciadas, o continente europeu impõe

aos países que foram colonizados uma monocultura ou daltonismo cultural (QUIJANO, 2007; CANDAU 2012).

Nessa conjuntura, a sociedade começa a se graduar em classes por influência do capitalismo. Assim, “se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (QUIJANO, 2007, p. 93).

A hegemonia eurocêntrica se dissemina nos países latino-americanos em forma de racismo epistêmico hegemônico/dominante se tornando plenamente impermeável a quaisquer outros tipos de epistemologia que fomentem o pensamento crítico e científico (GROSGUÉL, 2007).

O processo colonial possui como desdobramento na sociedade uma visão maniqueísta, ou se é contra ou a favor do poder das classes dominantes e a ordem mundial que conduz a sociedade. Negros e indígenas, principalmente após o final do século XVIII, vão em busca de sua panaceia perante a monocultura europeia implantada nos países do sul, os colonizadores não contentes em subjugar os corpos, principalmente desses grupos, vislumbram colonizar as suas mentes (FANON, 2008).

O processo decolonial/descolonizado curricular implicou no reconhecimento da sociedade de que certos povos, em especial a elite branca estadunidense e europeia, obteve lucros e vantagens. Dessa forma, torna-se urgente dentro da escola debates que dialoguem com as culturas que foram marginalizadas durante a constituição da estrutura societária brasileira, como indígena, negra, LGBTQIPAN+ e deficientes, em uma perspectiva intercultural. Em diálogo com Candau (2012), menciono que se trata de um trabalho moroso e complexo, mas como educadores e educadoras envolvidos(as) com essas questões, é possível inclusive organizar projetos educativos que apresentem como base epistemológica a pedagogia decolonial/descolonizada.

Interessante ressaltar que esse debate começa a influenciar a prática político-pedagógica de professoras e professores de Educação Física Escolar, desconstruindo, cada vez mais, a visão biológica da área. Autores e autoras como Pereira, Gomes e Carmo (2017), Sousa, Costa e Ehrenberg (2021), Politto e Maldonado (2021) e Sá (2022) apresentaram reflexões potentes na perspectiva de construir as bases epistemológicas de uma Educação Física decolonial/descolonizada. Assim, no próximo tópico, farei um diálogo mais amplo

com as(os) professoras(es) e pesquisadoras(es) que colocam em evidência esse pensamento na literatura científica.

5.2. Pedagogia decolonial/descolonizada na Educação Física: análise da literatura

Em buscas realizadas em janeiro de 2023, utilizando os descritores sem aspas Educação Física decolonizada e Educação Física decolonial no portal de periódicos da Capes, identifiquei vinte e quatro achados que de uma maneira ou outra continham as palavras-chave mencionados. Minha escolha foi por filtrar somente as obras que tinham relação direta ao componente curricular Educação Física e suas práticas e unidades temáticas numa perspectiva decolonial/descolonizada e aqueles estudos que problematizavam as práticas corporais com essa mesma base epistemológica, mesmo que não trouxessem uma discussão específica do contexto educacional.

Filtrei dez obras que dialogavam ou traziam relatos de experiências com o que se propõe neste trabalho, porém uma constava como duplicada, logo os achados finais se reduziram para nove estudos. Foram excluídas quinze pesquisas que envolviam outras temáticas como Física, Arte, Políticas Públicas e História.

Algumas das investigações encontradas na revisão de literatura já foram mencionadas neste trabalho anteriormente, como o caso do artigo Educação Física decolonial: análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon, escrito por Sousa, Costa e Ehrenberg (2021). Dessa forma, os autores e a autora trazem um diálogo de Frantz Fanon e Paulo Freire numa visão crítica de mundo, concluindo que as perspectivas decoloniais ainda não foram estudadas mais profundamente dentro do componente Educação Física.

Pereira, Gomes e Carmo (2017) publicaram o manuscrito Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em educação física com a intencionalidade de ampliar o debate sobre a organização de práticas político-pedagógicas decoloniais na Educação Física Escolar em diálogo com Boaventura de Sousa Santos, principalmente com o conceito de epistemologias do sul desenvolvido pelo autor. Nesse contexto, foi destacada a necessidade de avançar nas reflexões sobre o imaginário corporal colonizado na conjuntura em

que vivemos para (re)pensar o corpo e as práticas corporais numa perspectiva decolonial nas aulas de Educação Física.

Em continuação com as buscas nos deparamos com o artigo *Círculo de cultura e Educação Física escolar: inspirações decoloniais em Paulo Freire*, publicado por Sousa (2021). Este pesquisador inclusive se apresenta como um potencial expoente em produções e relatos de experiência que concebem uma Educação Física contra hegemônica. Especificamente o manuscrito destacado problematiza os círculos de cultura idealizados por Paulo Freire e como vem sendo utilizados dentro da Educação Física numa perspectiva decolonial. Assim, trata-se de um ensaio teórico que foi realizado nas mais variadas bases de dados e livros disponíveis na literatura, no qual novamente se conclui que apesar dos cinco relatos narrados partirem de postulados freireanos para pensar nas aulas de Educação Física Escolar, esses(as) docentes ainda não utilizam o conceito decolonial de forma aprofundada.

Mometti, Cunha e Reis (2022) produziram o texto nomeado como *O currículo sob a lente decolonial: múltiplas perspectivas para o ensino médio brasileiro*, sugerindo uma lente decolonial para a Educação Física Escolar em detrimento das práticas político-pedagógicas colonizadoras que muitas vezes são hegemônicas nas atividades de ensino do componente curricular no cotidiano escolar.

Dando continuidade com as análises, no artigo *Decolonizando a cultura corporal: algumas reflexões e proposições*, Sá (2022) faz uma aproximação do currículo cultural da Educação Física com a pedagogia decolonial, trazendo revisões e relatos de experiências que efetivamente descolonizam o currículo da Educação Física Escolar. Nessa perspectiva, Reis e Neira (2021), no artigo *Educação física cultural e africanidades: exu, saberes discentes e encruzilhadas*, compreenderam como estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental significaram as práticas corporais de matriz afro-brasileira nas aulas de Educação Física, possibilitando um diálogo entre os estudos decoloniais, a pedagogia das encruzilhadas e o componente curricular.

Ainda nessa lógica, Balzano *et al.* (2020) publicizaram o estudo intitulado *Uma proposta “outra” para o ensino do futebol na Educação Física* sugerindo uma pedagogia decolonial na unidade temática futebol. Assim, os pesquisadores analisaram elementos da modernidade/colonialidade como herança hegemônica e propõem a formação de professores e professoras numa perspectiva “outra”.

Dalla Déa *et al.* (2021), em um coletivo, produziram o manuscrito Dança como possibilidade de educação para direitos humanos: entendendo, discutindo e encenando o holocausto, na perspectiva de apresentar a dança como possibilidade de educação para os direitos humanos, a partir do acompanhamento do processo de educação, preparação, sensibilização e efetivação do espetáculo *Endless*⁸ na capital de Goiás. Após essa experiência, foi constatado por meio de relatos dos(das) participantes mudanças de paradigmas e a conscientização sobre os horrores do holocausto e a importância dos direitos humanos para produzir uma sociedade mais justa, equitativa e diversa.

Por fim, o texto intitulado como O “racismo à brasileira” no futebol: contextos, desafios e alternativas para mitigar esse preconceito, produzido por Oliveira *et al.* (2022), problematiza o racismo estrutural no Brasil elencando as possíveis razões de posturas racistas na prática do futebol. Foi realizada uma pesquisa com dezessete professoras(es) de Educação Física, por meio de entrevista semiestruturada e diários de campo, concluindo que a estrutura racista brasileira é herança colonial e está naturalizada em nosso país e, por consequência, nas práticas da cultura corporal.

Atualizando as buscas, em dezembro de 2023, novamente recorri ao portal de periódicos Capes, utilizando os descritores Educação Física descolonizada e Educação Física decolonial. Encontrei 33 achados, destes, 16 estavam relacionados a outras áreas do conhecimento como Física, Arte, Políticas Públicas, História e Educação Científica. Nesse cenário, novamente analisei somente as obras que tinham relação direta ao componente curricular Educação Física e suas práticas e unidades temáticas numa perspectiva decolonial/descolonizada. Das 17 investigações restantes, seis estavam duplicadas e nove já havia identificado em janeiro, ampliando a nossa revisão de literatura com mais duas pesquisas.

Pertussatti (2017) produz o artigo Capoeira: diálogo de saberes como possibilidade de valorização da(s) identidade(s) afro-brasileira(s) e do patrimônio imaterial destacando a relevância da capoeira como possibilidade de diálogo de

⁸ *Endless* é um espetáculo no qual a dança, a música e o vídeo interagem questionando a condição humana. O seu principal foco está no Holocausto vivido durante II Guerra Mundial, não com uma perspectiva ou abordagem histórica, mas como uma obra artística que alerta para a importância de rever o passado, fazer as suas ligações com o presente, para que – se possível – se tenha um olhar atento para o que queremos para o nosso futuro”.

saberes nas discussões contemporâneas em torno dos processos decoloniais. Nesse cenário, autor infere a importância do reconhecimento do caráter ancestral, intercultural e patrimonial imaterial, bem como a identidade libertária e de resistência dessa manifestação da cultura corporal.

O manuscrito ainda aponta as contribuições de documentos brasileiros como o Dossiê de Registro e Salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil e o Estatuto da Igualdade Racial para o fortalecimento da capoeira, concluindo que a organização dialógica dos saberes dessa prática corporal, por meio das perspectivas de sua corporeidade, musicalidade, simbologia, história e historicidade, ritualidade e ancestralidade, contribuem para o cuidado patrimonial e a formação da identidade cultural afro-brasileira (PERTUSSATTI, 2017).

O artigo A enunciação dos saberes discentes e o currículo cultural de Educação Física, escrito por Santos Júnior e Neira (2023), infere que a escola serviu e contribuiu, por muito tempo, para a formação colonial, patriarcal e capitalista. Nessa conjuntura, apresentam o currículo cultural como alternativa para a Educação Física Escolar fazer frente em defesa das diferenças. A pesquisa versou sobre um professor(a) que materializa uma aula de Educação Física culturalmente orientada a partir do pensamento decolonial do coletivo latino/americano. Os autores concluem que após o processo educativo analisado, os(as) educandos(as) perceberam o ambiente de escuta e que a Educação Física culturalmente orientada favorece a enunciação de saberes.

Concluo essa análise da literatura trazendo documentos que corroboram com uma Educação Física ainda colonial, muitas vezes preconceituosa, elitista, machista. Em contrapartida, algumas pesquisas mostram indícios de mudanças paradigmáticas, passando a defender a efetivação de uma pedagogia decolonial/descolonizada em alguns contextos escolares. Assim, concordo com Candau (2012), quando a autora menciona que o processo decolonial é moroso e complexo, mas como educadores(as) insurgentes, podemos propor projetos educativos que apresentem como base epistemológica a pedagogia decolonial/descolonizada.

5.3. Dialogando com autores e autoras que sistematizam uma prática político-pedagógica decolonial/descolonizada na Educação Física Escolar



Antes de externar minhas buscas entendidas como contra hegemônicas em diálogo com Paulo Freire e Frantz Fanon, abro um parêntese para o capítulo 1, no qual é revisado as identidades de sujeitos e as identidades docentes que se formaram ao longo do tempo na Educação Física Escolar. Talvez mostre até redundante a discussão sobre porque atuar como professor ou professora numa perspectiva decolonial/descolonizada não seja tarefa fácil, pois o fato de a educação brasileira ter um documento orientador (BRASIL, 2017) que impõe uma cultura colonizada a um país que ocupa quase 50% da América do Sul e possui uma área de 8. 510. 345. 538 km², torna as ações intelectuais docentes dificultosa, impondo um currículo antidemocrático.

O documento continua invisibilizando culturas e limita-se a formar sujeitos competentes. Aplicar o CHA⁹ (conhecimento, habilidade e atitude) sob o *lobby* empresarial de gestão de pessoas atende demandas internacionais e vai na contramão dos ensinamentos produzidos pelo patrono da educação brasileira, ao menos é coerente por não citar Paulo Freire em nenhuma das seiscentas páginas. O conceito colonial CHA se justifica dentro da escola porque pesquisadores e pesquisadoras internacionais e nacionais receberam a missão de converter a “moeda” empresarial para moeda educacional sob a roupagem de saber sobre o fazer, saber fazer e saber ser (COLL, 1997; ZABALA, 1998; DARIDO; 2005).

A cultura é algo produzido, não imposta e especificamente sobre o conceito concordo com Neira (2019), quando o autor menciona que é considerada como um campo de lutas em busca de validação de significados.

Em conexão, Pereira, Gomes e Carmo (2017) analisam a subalternidade dos corpos do norte e do sul da América e inferem que o corpo não é resultado de práticas pré-prontas, qualquer abordagem dentro da Educação Física que fomenta a separação corpo-mente deva ser rechaçada por professores e professores que comungam de uma pedagogia decolonial/descolonizada.

A pretensão não é ocupar o lugar da cultura do norte (hegemônica) e sim problematiza-la, concomitantemente gerando oportunidades de libertação social e colonial, oferecendo meios de ascensão a pessoas e grupos sociais subalternos (SOUSA; COSTA; EHRENBURG, 2021).

⁹ Tripé das competências, também chamado de método CHA, presente na BNCC. Trata-se de uma teoria desenvolvida pelo psicólogo americano David McClelland nos anos 70 e muito vista hoje em dia na administração de empresas.

Educadores e educadoras que partilham a ideia de descolonizar o currículo devem ser insurgentes em relação a cultura hegemônica euro-estadunidense que atualmente encontramos nas escolas brasileiras, em especial nas unidades escolares públicas. Maranhão (2009) corrobora no sentido de analisar a instituição escolar pública como um espaço de afirmação eurocêntrica, impondo aos educandos e educandas padrões culturais, estéticos e de beleza e invisibilizando a diversidade cultural presente na composição da sociedade brasileira.

Sá (2022) faz uma aproximação do currículo cultural e o currículo descolonizado. A convergência ocorre quando a proposição cultural de Educação Física valoriza a ocorrência social das práticas corporais e ascende grupos sociais pouco valorizados ou marginalizados pela cultura hegemônica, para além de pessoas com deficiência, abarcando também os(as) sujeitos pobres, negros(as), indígenas, mulheres, da população LGBTQIAPN+, enfim, fazendo a defesa de que todos os seres humanos devem ser igualmente respeitados e a suas culturas valorizadas.

Nesse contexto, o negacionismo da cultura afro-brasileira e indígena em um passado não tão distante mostra a criminalização da capoeira até o final da década de 1930, já que pessoas eram proibidas pelo estado de vivenciar a sua gestualidade e os(as) resistentes que eram surpreendidos(as) em ato de capoeiragem acabavam sendo julgados(as) como seres desprovidos de existência, subversivos, marginais, assim como brincadeiras indígenas ao longo do tempo tiveram suas origens desvinculadas de povos originários, sendo classificadas dentro das escolas como tradicionais ou folclóricas (SÁ, 2022). Ainda segundo o autor, atuar numa perspectiva decolonial significa desconstruir essa visão epistemológica que ascende uma cultura em detrimento de outra.

Colocando todo esse discurso em evidência, Politto e Maldonado (2021) narraram as dificuldades que os Institutos Federais tiveram na implementação do ensino remoto pelo advento da pandemia de Covid-19, já que a falta de políticas públicas do Ministério da Saúde e Educação e o corte de verbas efetivado naquele contexto histórico só escancararam mais ainda as diferenças sociais do nosso país. Todavia, essa triste realidade não foi motivo de alibi para não sistematizar uma pedagogia decolonial/descolonizada. Antes da suspensão das aulas presenciais, em março de 2020, os(as) pesquisadores(as) tinham em

mãos o mapeamento regional cultural das práticas corporais em nível de ocorrência do IFSP campus São Paulo:

Através do google maps identificaram os espaços públicos e privados que ofereciam danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras para a população, sendo eles Associação Portuguesa de Desportos (futebol feminino), Estádio Municipal de Beisebol “Mie Nishi, Centro de Esportes Radicais (skate e parkour) e o Ginásio de Sumô do Bom Retiro (POLITTO; MALDONADO, p. 231).

Já em tempos de aulas suspensas, as devolutivas aconteceram por meio de trabalhos em formato de charge, inclusive surpreendendo os(as) envolvidos(as) no projeto pela grande participação dos(das) estudantes. Os educandos e as educandas politizaram nas aulas de Educação Física Escolar a questão de gênero no futebol e no sumô em nações culturalmente opostas, mas paradoxalmente enfrentando os mesmos problemas de preconceito.

Na perspectiva de Politto e Maldonado (2021), a Educação Física do século XXI precisa superar dogmas associados a certas culturas, como por exemplo, quem pratica o skate é um desocupado ou quem aprecia a cultura hip-hop ou funk ser vinculado à usuário de drogas, sistematizando experiências educativas com inspiração decolonial/descolonizada.

Nessa perspectiva, Maldonado, Farias e Nogueira (2020) apresentaram no livro que organizaram experiências político-pedagógicas nas várias etapas da educação básica, dialogando com uma perspectiva decolonial/descolonizada. Dentro da obra, Quaresma e Santos Júnior (2020) significaram os patins, o skate e a bicicleta rompendo com práticas hegemônicas, possibilitando que professoras(es) e educandos(as) construíssem seus percursos em uma escola do Capão Redondo na cidade de São Paulo.

Assim, a depender da ocorrência social da prática corporal, o professor e professora progressista inspirado pela pedagogia decolonial/descolonizada e interculturalidade crítica, fundamenta suas ações sob princípios ético-crítico-políticos que descolonizam o currículo na perspectiva de construir uma sociedade mais justa.

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a



força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (FREIRE, 2000, p. 43).

Portanto, antes de descrever os procedimentos metodológicos dessa pesquisa, quero lembrar que na introdução do trabalho deixo explícito o hiato temporal da graduação (2008) para o mestrado (2022), produzindo uma falta de vigilância epistemológica de 14 anos em minha vida profissional. Apesar de me considerar um ser inacabado, infiro que sigo para a próxima etapa com o mínimo de embasamento para realizar uma intervenção temática na escola municipal em que atuo como docente de Educação Física, dialogando com o currículo crítico-libertador do componente, tendo condições de contribuir para transformação e emancipação dos sujeitos, colocando ao centro uma proposta de jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana, com a intencionalidade de descolonizar a minha prática político-pedagógica como docente de Educação Física Escolar.

A escolha da perspectiva curricular crítico-libertadora para inspirar o projeto educativo produzido durante a pesquisa em tela ocorreu por conta da minha aproximação com a respectiva teoria de currículo durante o curso de mestrado profissional. Entendo que é possível sistematizar experiências político-pedagógicas decoloniais/descolonizadas levando em consideração os aspectos epistemológicos, políticos e pedagógicos das teorias curriculares críticas e pós-críticas. Todavia, a educação libertadora de Paulo Freire tem como essência o processo de descolonização das mentes sem abrir mão de um debate centrado nas desigualdades socioeconômicas e superação do sistema capitalista, conferindo para a área de Educação Física a possibilidade de valorizar as diferenças e problematizar a luta de classes sociais. Esse foi o principal motivo da minha escolha.

6. METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente trabalho é de natureza qualitativa e do tipo descritiva exploratória, tratando de um estudo de caso, por envolver uma temática contra hegemônica e se aproximar das ciências sociais (CHIZZOTTI, 2014). Dessa forma, possui na sua essência uma consciência histórica e grupos específicos que darão significado a suas ações e intenções (MINAYO, 2002).

Esse estudo de caso objetivou reunir dados relevantes sobre a forma que os(as) estudantes significam uma prática político-pedagógica descolonizada e libertadora nas aulas de Educação Física Escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. Desse modo, alcançou-se um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, problematizando o contexto educacional, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, analisando a função social da Educação Física na educação básica.

Sobre a natureza do estudo de caso dialogaremos com Stake (1994) que categoriza esse tipo de investigação a partir da sua finalidade, podendo essas pesquisas ser nomeadas como intrínsecas, instrumentais ou coletivas. No estudo de caso intrínseco busca-se a compreensão de um caso particular ou peculiar sem a necessidade de generalizar os resultados para outros contextos específicos, situação essa de enquadramento deste trabalho. No estudo de caso instrumental visa-se esclarecer ou refinar uma teoria, por fim o coletivo concebe um agregado de diversos estudos instrumentais.

Assim, trata-se de uma investigação que pretendeu descrever e analisar, com o maior detalhamento e aprofundamento possível, uma situação social circunscrita, objetivando compreender a forma que as pessoas se relacionam com seu mundo cotidiano e analisar a totalidade do “como” e o “que” dos fenômenos com amplo detalhamento, fornecendo informações contextuais que poderão servir como inspiração para futuras pesquisas explicativas mais desenvolvidas (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014).

Nesse contexto, o cotidiano da sala de aula apresenta-se como local privilegiado para uma abordagem qualitativa, pois nas escolas os fenômenos sociais emergem a partir das construções múltiplas da vida, valorizando e problematizando a vivência das pessoas que atuam nesse *lócus* (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014).

Molina Neto e Molina (2010) apontam três características que balizam a pesquisa qualitativa: I) essa forma de investigação não dialoga com protocolos, ou as inquietações que estão sendo investigadas pelo(a) pesquisador(a) perpassam pela sua leitura. Assim, o produto construído é culminância de diversas articulações entre procedimentos, informações e validação em todas as fases da pesquisa. II) o sujeito pesquisador faz parte do problema de investigação e dispositivo de pesquisa. III) o produto final gerado nessa forma de produzir ciência se refere a representação da realidade social, isto é, uma ressignificação por meio da linguagem simbólica apresentada pelo fenômeno investigado.

A compreensão do objeto numa perspectiva de pesquisa qualitativa possui em seu bojo a “verdade processual, relativa e em construção” lançando mão de histórias de vida, historiografias, pesquisa-participante, pesquisa-ação, estudos etnográficos e estudos hermenêuticos. Diversos dispositivos podem ser utilizados na produção científica qualitativa a saber: diários de campo, gravador, registro de depoimentos e apontamentos, transcrições de diálogos e/ou informações produzidas, fotografias, textos e roteiros de entrevistas abertas ou semiabertas (LIMA, 2018).

De acordo com Minayo (2002), a pesquisa qualitativa consegue alcançar informações dentro de um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, não sendo possível uma mensuração quântica, instrumental, operacional, numerificada. Como aponta Bossle (2008), a pesquisa qualitativa não impõe processos, mas a compreensão dos significados, para isso se faz necessário adentrar no mundo dos(das) participantes a partir de gestos, sinais ou símbolos.

6.1. Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal, localizada no interior do estado de São Paulo, como é possível observar no anexo 1.

A escola conta com uma infraestrutura básica (água, luz, esgoto e pavimentação), recebe o nome de um padre professor de inglês, natural da Espanha, que viveu na cidade de 1925 até sua morte em 1982.

A instituição possui oito salas de aula, um pátio amplo, um pequeno refeitório, cinco sanitários masculinos e femininos, um palco pequeno e duas

caixas d'águas uma com capacidade para 15.000 litros e a outra com capacidade para 20.000 litros. A cozinha não é ampla, mas possui equipamentos básicos incluindo um *freezer*, geladeira e fogão industrial. Conta com uma ampla sala de professoras(es), dois sanitários, uma secretaria, uma sala de direção e um pequeno almoxarifado, além de uma sala de informática com 15 computadores e uma biblioteca com mais de dois mil títulos de livros paradidáticos.

A quadra poliesportiva não faz parte da área predial escolar, pertencendo a comunidade do bairro. Por conta disso, esse espaço é utilizado de maneira compartilhada, dificultando a organização das atividades de ensino nas aulas de Educação Física. Considero esse ponto importante, pois os(as) moradores da região utilizam a quadra para muitas ações, que precisam ser problematizadas e discutidas com a gestão da escola em muitos momentos.

A unidade escolar oferta Educação Infantil e a primeira etapa do ensino fundamental, conforme quadro abaixo

Quadro 1- Educação infantil e ensino fundamental

EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL				
PRÉ I	PRÉ II	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Instituição.

A instituição atende 356 educandos e educandas entre quatro e 10 anos, sendo 176 no período matutino e 180 no período vespertino. Entre os(as) estudantes, nove recebem atendimento educacional especializado (AEE). A equipe escolar é composta por 23 educadores, contando com diretor(a), coordenador(a) e professoras(es), mais 11 funcionários(as) (agentes de organização escolar e agentes de limpeza).

Minha relação com a instituição começa no ano de 2014, quando no processo de atribuição de aulas consegui alocar toda a minha carga horária nessa unidade escolar. Outra informação importante de se destacar é que possuo acúmulo de cargos em uma cidade vizinha e o fato de conseguir ficar com todas as aulas nessa escola me permitiu ter mais tempo para planejar e efetivar a minha prática político-pedagógica.

Sendo assim, estou prestes a completar dez anos na mesma instituição. Portanto, considero que esse vínculo construído com professoras e professores, agentes escolares, educandos e educandas, se tornou um grande aliado na organização da minha prática político-pedagógica, pela relação de confiança que conseguiu se consolidar. Acredito que foi possível aprofundar e ampliar minha práxis em movimento dialético com os(as) discentes, vislumbrando contribuir para a transformação societária do contexto escolar que atuo.

6.2. Intervenção temática

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 tornam obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar, sendo que todos os componentes curriculares podem problematizar esses saberes. Como destacado no cronograma (Apêndice 2), a intenção foi organizar uma intervenção temática com jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena nas aulas de Educação Física Escolar, ao longo de um trimestre de 2023, com educandos e educandas do 5º ano do ensino fundamental, culminando em um evento na escola intitulado como gincana descolonizada.

6.3. Gincana descolonizada

A apresentação da gincana descolonizada será externada em um subtópico dos resultados, assim, apresento aqui de maneira bem singela o que foi possível construir. A gincana das cores se tornou um patrimônio da EMEB em que sou docente, normalmente obedecendo a sazonalidade do dia das crianças em outubro. Em anos anteriores sempre fiz a divisão das equipes da gincana pautada no equilíbrio biológico, compensação de níveis e desníveis de rendimento.

Para edição de 2023 do evento, além mudança temporal (outubro) e da temática (jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana), pensei que a divisão das equipes ocorreria por sorteio. A intenção não era marginalizar as diferenças biológicas existentes dentro da escola, mas sim evidenciar os aspectos sociais e culturais existentes entre os(as) educandos(as) da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

A maioria dos(das) estudantes já conheciam o processo de organização da gincana, salvo as crianças ingressantes da pré-escola. Assim, foi explicado em um momento específico da intervenção que todas as crianças seriam fracionadas em quatro equipes (preta, amarela, verde e vermelha).

6.4. Participantes do estudo

Os(As) participantes da pesquisa foram educandos e educandas matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, totalizando três salas com aproximadamente 75 estudantes. A proposta foi analisar a narrativa de 11 educandos(as) após uma intervenção temática com as práticas corporais da cultura indígena e africana nas aulas de Educação Física Escolar, sendo a gincana decolonial/descolonizada etapa de culminância do processo.

6.5. Critérios de inclusão e exclusão

Para seleção dos(das) educandos(as), foram adotados como critérios de inclusão, a saber: (a) estar matriculado na instituição, (b) estar engajado no processo de participação e construção das aulas e da gincana, (c) aceitar participar do estudo, d) autorização dos(das) responsáveis, e) ter disponibilidade para participar do círculo de cultura, f) ser sorteado e g) ter equidade entre crianças de diferentes gêneros e etnias. Já os critérios de exclusão utilizados foram: (a) estudantes com mais de 25% de faltas no ano da pesquisa e (b) estudantes transferidos(as) de outra unidade escolar que não participaram de todo o processo educativo.

6.6. Dispositivos para produção das informações

As informações foram produzidas por meio de três dispositivos a saber; a) análise documental, b) círculo de cultura e c) diário de campo. A análise documental ou análise de documentos apresenta importância no sentido de vasculhar o estudo como possibilidade de articulação com outros dispositivos de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Metodologicamente me aproximei da pesquisa descritiva exploratória culminando em um de estudo de caso que investigou uma ocorrência peculiar no cotidiano escolar em que atuo (CHIZOTTI,

2014), com a intencionalidade de compreender aspectos intrínsecos de um caso. O diário de campo me ajudou a registrar diversos acontecimentos que ocorreram durante a intervenção temática e a gincana descolonizada.

6.7. Análise documental

Esta abordagem metodológica é inspirada no campo da história da educação e analisa em sua episteme a história cultural (GIL, 2008). Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) ratificam que a pesquisa documental e a revisão de literatura têm em seu bojo a investigação, sendo que os documentos transcendem textos escritos ou impressos. Como recomenda Gil (2008), a pesquisa documental dar-se-á por documentos oficiais, reportagens, cartas, contratos, diários, fotografias etc.

O presente trabalho analisou o projeto político-pedagógico de uma escola municipal, localizada no interior do estado de São Paulo, com a finalidade de compreender suas bases epistemológicas de construção. Da mesma maneira, o pesquisador se debruçou nos documentos oficiais que orientam o ensino da instituição, tais como a BNCC (BRASIL, 2017) e o Programa Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), com a intencionalidade de compreender como esses aparatos curriculares problematizam as relações étnico-raciais que atravessam as práticas corporais.

6.8. Círculo de cultura

O círculo de cultura é uma propositura de Paulo Freire, em que a partir de temas geradores e o diálogo, buscava a emancipação e a libertação do sujeito. Na década de 1960, foram debatidos assuntos temáticos com grupos populares não alfabetizados em Angicos-RN, sendo que em pouco mais de um mês o patrono da educação brasileira alfabetizou aproximadamente 300 trabalhadores(as) rurais, se tornando uma ameaça para os militares após o golpe de 1964. Assim, Freire foi preso e exilado na Bolívia, depois no Chile, momento em que escreveu talvez sua obra mais importante, intitulada como Pedagogia do Oprimido, utilizando vários postulados de Frantz Fanon, sendo esses autores que inspiram e embasam a formulação dessa dissertação de mestrado.

O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. E o aprendizado (extremamente rápido, pois não são necessários mais de 30 dias para alfabetizar um adulto segundo a experiência brasileira) só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos, e entre estes e o coordenador. O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social (FREIRE, 2020b, p. 7).

O fio condutor do círculo de cultura é o respeito ao próximo independente da oportunidade e/ou nível social desapegado de interesses capitalistas, é um método altruísta que busca a formação crítica pelo diálogo (FREIRE, 2020b). Nepomuceno *et al.* (2019) consideram o círculo de cultura como um potente gerador de pesquisa qualitativa, podendo ser constituído pelas seguintes etapas: a observação do local, elaboração de temas geradores e situações sociológicas ou típicas. Esse processo busca o diálogo horizontal com os sujeitos da pesquisa tornando-se singular na troca de experiências e na linguagem dos(das) participantes.

Sousa (2021) buscou investigar as contribuições do círculo de cultura para o componente curricular Educação Física, concluindo que a área ainda utiliza pouco a proposta como meio de intervenção de prática e construção de conhecimento.

Nesse contexto, a produção das informações ocorreu por meio de interações entre os(as) 11 participantes. O círculo de cultura aconteceu no contraturno escolar, na própria escola, com ambiente previamente preparado para não ocorrer interrupções no processo com tempo estimado de duração máxima de três horas. Outro ponto importante é que essa atividade não influenciou o andamento normal das tarefas acadêmicas das turmas envolvidas e os(as) responsáveis foram convidados(as) para acompanhar os(as) estudantes durante esse processo. A lógica foi proporcionar um debate dialógico, no qual todos(as) os(as) envolvidos(as) pudessem dialogar e trocar informações mutuamente. O roteiro dos temas geradores está disponível no Apêndice 1.

Participaram do círculo de cultura Moderador_1, (pesquisador), Moderador_2, agente de filmagem, mas com intervenções em alguns momentos,

Criança_1, estudante branca, Criança_2, estudante branco, Criança_3, estudante negra, Criança_4, estudante pardo, Criança_5, estudante branca, Criança_6, estudante branco, Criança_7, estudante branca, Criança_8, estudante negro, Criança_9, estudante negra, Criança_10, estudante negra, Criança_11, estudante branco. A família da Criança_12, estudante negro, não autorizou a sua participação sob argumento de que seriam abordadas questões complexas e ele não teria condições de se expressar. Dessa forma, esse momento foi realizado com 11 educandos(as).

O círculo de cultura teve duração de 2 horas e 30 minutos e foi dividido em três momentos, sendo nomeados como apresentação, retomada com os trabalhos produzidos ao longo da intervenção temática e, por fim, a roda de diálogo para produção de conhecimento. A seguir, o leitor e a leitora podem analisar uma imagem dos(das) participantes desse momento.

Figura 3- Nosso círculo de cultura



Fonte: Fotografia tirada pelo autor.

Por fim, destaca-se que o pesquisador buscou realizar um debate com todos os(as) estudantes da turma envolvida na pesquisa para compreender como que eles e elas significaram a intervenção temática e a gincana decolonial/descolonizada, com a intencionalidade de proporcionar a participação de todos e todas no processo político-pedagógico. Esse momento ocorreu durante as aulas de Educação Física em que os jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana estavam sendo tematizados e problematizados. Como primeira experiência deste pesquisador com uma pesquisa qualitativa, apesar de buscar problematizar no círculo de cultura os marcadores sociais de raça que estrutura

a sociedade e atravessa as práticas corporais, ficou evidenciado a participação majoritária de educandos(as) brancos durante o diálogo e isso pode ter proporcionado certa influência na discussão dos resultados da referida investigação.

6.9. Diário de campo

Durante o primeiro semestre do ano letivo de 2023 todas as aulas foram registradas em diários de campo, que segundo Falkembach (1987) pode ser considerado uma técnica de produção das informações fundamental para educadores(as) e grupos populares que pretendem organizar reflexões coletivas sobre a sua atuação profissional, a partir do confronto de informações, opiniões, análises preliminares e visões de mundo.

Dessa forma, o diário de campo consiste em um instrumento de anotações para uso individual do(da) pesquisador(a) no seu cotidiano educacional, possibilitando a realização de observações atentas, descrições densas e reflexões sobre os acontecimentos em todos os contextos da escola (FALKEMBACH, 1987).

Foram registrados todos os acontecimentos do cotidiano escolar investigado durante 20 semanas do primeiro semestre de 2023, abarcando a intervenção temática nas de aulas de Educação Física e a gincana decolonial/descolonizada como culminância do processo educativo.

6.10. Análise do material empírico

A análise temática do material empírico ocorreu conforme proposta de Braun e Clarke (2006), na perspectiva de analisar, interpretar e descrever a prevalência de temas com um nível elevado de rigorosidade metodológica, a partir de seis etapas, sendo elas: 1) familiarização com os dados; 2) geração códigos iniciais; 3) busca de temas; 4) revisão de temas; 5) definição e nomeação de temas e 6) produção do relatório.

O primeiro momento da familiarização dos dados infere um contato prévio com as informações produzidas, afinal todas as ações da pesquisa foram conduzidas pelo pesquisador. Dessa forma, é muito importante realizar uma imersão nesses dados para a familiarização.

O segundo momento consistiu em gerar códigos a partir de dados iniciais advindos dos(das) sujeitos envolvidos(as) na pesquisa. O processo de codificação foi realizado manualmente atribuindo atenção a aspectos com prevalência ou padrões repetidos. Os primeiros temas identificados foram resultados de várias codificações, compondo assim o terceiro momento que segundo Vaismoradi *et al.* (2016) é o elemento básico de compressão de dados frutos da área de estudo, também pode ser usado como atributo, descritor, elemento e conceito. Esse momento visou classificar os diferentes códigos em temas potenciais, além de agrupar todos os extratos relevantes. Assim, Braun e Clarke (2006) sugerem a criação de mapas conceituais ou escrever o nome de cada código experimentando organizando-os em aglomerados temáticos.

O quarto momento evidenciou os temas que foram devidamente maturados nas narrativas. Definindo e nomeando os temas foi o quinto momento de análise, culminado na “essência” de cada temática, pois previamente o pesquisador já filtrou informações importantes que serviram como resultado de análise. Portanto, um determinado tema não pode dar conta de muitos aspectos, principalmente se for complexo ou diversificado, para não incorrer em dados equivocados. Caso essa situação ocorresse, seria necessário voltar aos extratos de cada tema e organizá-los de maneira coerente. O último momento da produção do relatório foi construído na perspectiva de narrar uma história complexa do fenômeno estudado.

7. PRODUTO EDUCACIONAL

Atendendo uma exigência dos programas de mestrados profissionais atrelados ao ensino público no país, o produto educacional pensado para essa dissertação de mestrado foi apresentado em forma de documentário. Discussões foram emanadas ao longo do processo para determinar os caminhos e/ou possíveis mudanças em parceria com a orientação.

A ideia foi reunir fotos, vídeos, narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa com a intencionalidade de produzir um produto audiovisual crítico e reflexivo, enfatizando o processo de organização de uma prática político-pedagógica libertadora, decolonial/descolonizada e antirracista nas aulas de Educação Física. Não tivemos a intencionalidade de criar uma cartilha de como trabalhar jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena ou produzir uma gincana, mas evidenciar todas as contradições e complexidades existentes no cotidiano escolar para organizar uma intervenção temática que procurou descolonizar o currículo e ampliar a leitura de mundo dos(das) estudantes sobre essas temáticas.

Pelo zelo da qualidade do material foi firmado uma parceria entre pesquisador e empresa da iniciativa privada para edição e montagem do trabalho.

8. PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Todos os procedimentos adotados nesta pesquisa obedeceram aos Critérios da Ética em Pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Foi realizada a submissão do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil constituindo-se como uma das primeiras medidas em atenção aos aspectos éticos. O contato com os(as) participantes somente foi estabelecido após a aprovação da pesquisa.

Todas as despesas que ocorreram para a realização de quaisquer procedimentos da pesquisa foram garantidas pelo pesquisador responsável, assim como o eventual ressarcimento. Não ocorreu qualquer tipo de dano ocasionado pela participação na pesquisa (previsto ou não nesse texto), mas foi assegurado aos(às) participantes voluntários(as) o direito à assistência integral (imediate e pelo tempo necessário em caso de dano sem exigência de nexos causal comprovado) e à busca por indenização, nos termos da Resolução Nº 510/2016 CNS. Reitero que os(as) colaboradores(as) deste estudo tiveram liberdade de se recusar a participar ou continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para eles ou elas.

Como parte dos procedimentos éticos foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis dos(das) educandos e educandas (Apêndice 3) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os(as) estudantes do 5º ano que participaram da pesquisa (Apêndice 4). Importante destacar que o TALE foi lido em conjunto com os(as) educandos(as) antes da assinatura, na perspectiva de o pesquisador esclarecer qualquer dúvida que pudesse surgir sobre os procedimentos da investigação.

8.1. Divulgação dos resultados

O ato de pesquisar é a ação de investigar algo e refletir sobre determinada problemática. Por este motivo entendemos que tornar público os resultados de uma pesquisa é mais que necessário, pois precisa ser considerado um compromisso ético. Portanto, apresentar as informações produzidas no estudo significa demonstrar respeito e seriedade pelos(as) colaboradores(as). Dessa forma, me comprometo, após todos os procedimentos legais, tornar público e

acessível o resultado deste estudo, em especial para a comunidade que colaborou, encaminhando cópias para as(os) professoras(es) e gestoras(es) que participaram da pesquisa. Para além disso, o estudo será divulgado em eventos científicos, bem como, publicado em revistas e periódicos relacionados à área pesquisada.

8.2. Riscos

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos(às) participantes. Nesta pesquisa, os riscos para os(as) estudantes menores de idade foram mínimos, como desconforto ou possível constrangimento em responder a uma das perguntas. Nesse contexto, não foi necessário plano de contenção, tendo em vista que estão sendo observadas as determinações da NORMA OPERACIONAL Nº 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Para minimizar os riscos, foram solicitadas a participação de um(a) responsável pelo(a) estudante durante o círculo de cultura e o nome de todos(as) participantes foram mantidos em sigilo, sendo criados pseudônimos para a descrição dos resultados da pesquisa.

8.3. Benefícios

Ao participar desta pesquisa, os(as) participantes não obtiveram benefícios diretos. No entanto, de forma mais indireta os benefícios que a pesquisa proporcionou diz respeito a construção da consciência crítica dos(das) educandos e educandas numa perspectiva libertadora para interpretação emancipada de mundo.

Espero que este estudo contribua para a área da Educação Física, em especial a Educação Física Escolar, oferecendo a estudantes, professores(as) e pesquisadores(as) contribuições para pensar e refletir sobre as aulas numa perspectiva de justiça curricular, legitimando o componente dentro da área de linguagens. De tal modo, ao participar da pesquisa, os(as) participantes contribuíram para o desenvolvimento da ciência fornecendo informações importantes sobre o tema da investigação.



8.4. Comitê de ética em pesquisa

Esse trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFSULDEMINAS sob o número 64394822.0.0000.8158.

9. POR UMA PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DECOLONIAL/DESCOLONIZADA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Existe na literatura uma polissemia de significados para os termos colonialismo, colonialidade, descolonizar e decolonialidade. Quijano (2007) destaca que o colonialismo é uma forma de subjugar explorar politicamente um espaço em outra jurisdição territorial, já que os países europeus se especializaram nessas ações. A colonialidade se perpetua até hoje na sociedade, nos currículos escolares, nos costumes, na família, nos hábitos, na economia, com um modelo societário forjado para privilegiar poucos e explorar muitos. Nesse cenário, assumirei nessa seção os prefixos “des” e “de” nas palavras descolonizar e decolonizar, pois indicam transgressão a esse modelo imposto, pensando em uma “outra” forma de organização de sociedade e em especial em uma prática político-pedagógica de Educação Física Escolar descolonizada, decolonial, contra-hegemônica e libertadora.

Ao longo deste trabalho, foi realizado um inventário histórico da Educação Física Escolar, mostrando o legado colonial deixado pelo componente curricular na formação discente, por conta influência estadunidense-eurocêntrica dos projetos educativos organizados pelos(as) docentes da área.

Revelo nesta seção situações pormenorizadas no trabalho e “não ditas” de maneira profunda. A instituição pesquisada possui nome de um padre, o patrono da educação brasileira defende que a escola seja um local de emancipação individual e coletiva para isso, precisa ser laica. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) no art. 19 e o inciso VI, do artigo 5º, fala sobre a inviolabilidade da consciência de crença. A LDB (BRASIL, 1996) em seu art. 33 endossa a laicidade das instituições escolares. O ativo deixado pelos padres jesuítas e a evangelização católica não foi amplamente discutida neste trabalho, mas essa realidade mostra o aspecto conservador que ainda se faz presente em diferentes unidades escolares brasileiras, especialmente no interior de São Paulo.

Pensar em uma prática político-pedagógica de Educação Física Escolar decolonial/descolonizada e pautada na pedagogia freireana significa insurgir contra documentos curriculares nacionais, como a BNCC, que impõe uma invasão cultural em um país com dimensões territoriais, deixando de lado os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade sobre as práticas

corporais para colocar em evidência as competências e habilidades que adaptam os sujeitos na estrutura societária desigual que vivemos (VIEIRA, 2020; JUCA; MALDONADO; BARRETO, 2023).

O município da escola pesquisada construiu seu currículo em 2018, pautando-se na então recém homologação da BNCC (BRASIL, 2017). Nesse contexto, professoras e professores foram convidados a estudarem o documento e, a partir da invasão imposta por esse dispositivo curricular, se basear nesse material para a construção do seu planejamento político-pedagógico.

A partir de 2020, por ocasião de queda de desempenho em algumas escolas da rede em avaliações de larga escala, a Secretaria Municipal de Educação passou então a adotar o material produzido pelo estado denominado Currículo Paulista, que em nosso entendimento é mais uma variação da BNCC (BRASIL, 2017). Assim como no currículo nacional destacado anteriormente, os pressupostos epistemológicos, políticos e pedagógicos do currículo crítico-libertador e as premissas da pedagogia decolonial/descolonizada não são mencionados(as) nas 526 páginas da proposta curricular paulista.

Reiterando os termos da BNCC (2017), o Currículo Paulista define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2019. p. 35).

Em tempos de contingenciamento de verbas, principalmente na educação entre o período de 2017-2022, tornou-se redundante e desnecessário empenhar erário público (dinheiro, profissionais, formação docente) para elaborar um documento curricular autoral da rede de ensino, ainda mais como uma política educacional em que a BNCC (BRASIL, 2017) precisa ser seguida exatamente da forma que foi produzida e o estado de São Paulo organiza a sua proposta curricular em estreito diálogo com o referido currículo nacional.

Sobre a Educação Física, o documento faz menção a perspectiva cultural do componente (SÃO PAULO, 2019). Entretanto, como explicado anteriormente, essa perspectiva curricular não dialoga com o desenvolvimento de competências e habilidades defendidos pelo Currículo Paulista, tornando-se assim um dispositivo curricular extremamente contraditório.

As unidades temáticas da Educação Física Escolar são as mesmas descritas pela BNCC, sendo elas compostas pelos jogos e brincadeiras, lutas e danças e suas ocorrências regionais, do Brasil e do mundo; esportes e suas tipologias; ginástica e suas derivações (geral, condicionamento e conscientização); e práticas corporais de aventura, corpo, movimento e saúde. Especificamente sobre essa última temática, o documento curricular paulista realça a Educação Física dentro da área de linguagens, mas insiste em manter o viés biológico arraigado ao longo dos tempos na história do componente curricular.

Quadro 2- Organizador curricular do 5º ano

5º Ano				
	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Unidade Temática e Objeto de Conhecimento	Brincadeiras e jogos: Brincadeiras e Jogos do mundo	Lutas: Lutas do contexto comunitário regional, indígena e africana	Ginásticas: Ginástica Geral	Esportes: Esportes de taco e campo, rede/parede.
	Brincadeiras e jogos: Jogos de tabuleiro	Danças: Danças do mundo	Corpo Movimento e Saúde: Capacidades Físicas	Esportes: Esporte paralímpico
	Corpo, Movimento e Saúde: Formas de Aquecimento.			Corpo Movimento e Saúde: Formas de aquecimento

Fonte: SÃO PAULO (2019, p.206)

Assim, a análise documental mostrou que o currículo paulista utilizado pela rede de ensino da escola pesquisada permite o controle de todo o processo pedagógico, principalmente em avaliações de larga escala, valorizando um processo educativo padronizado, acrítico e distante da base epistemológica da pedagogia decolonial (CANDAUI, 2016), descolonizada e libertadora proposta por Paulo Freire (FREIRE, 2020b).

A Educação Física dentro do projeto político-pedagógico (PPP) da instituição pesquisada está ancorada em objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que diferentemente da BNCC (BRASIL, 2017), serviam de preceitos sugestivos, sem promover invasão dentro da sala de aula. Assim, o PPP da escola apresenta os temas esportes, jogos de competição e de cooperação, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo.

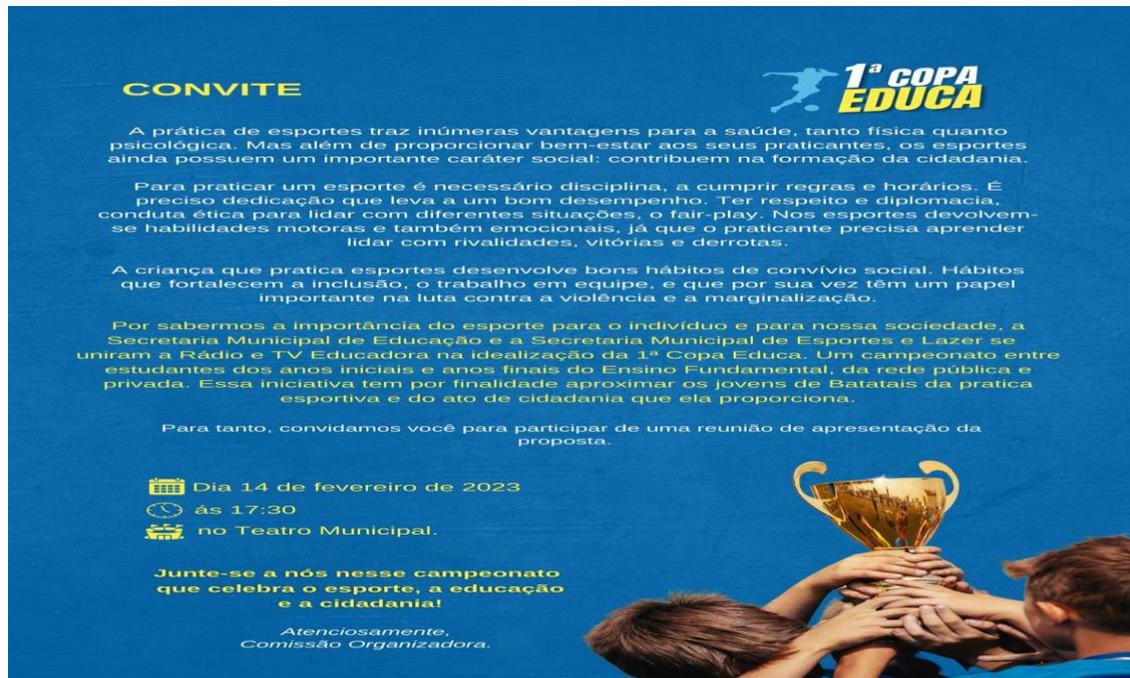


Essa realidade observada mostra uma miscelânea de perspectivas curriculares perpassando os documentos oficiais da respectiva unidade escolar, sendo essa mais uma das questões que precisam ser problematizadas com toda a comunidade. Todavia, esse material analisado se mostrou com uma base epistemológica hegemônica da Educação Física Escolar.

Organizando a vida profissional a partir desse ecletismo epistemológico, ao longo da minha carreira, sempre me propus a ser um professor comprometido, todavia, ao tomar contato com o curso de mestrado profissional em Educação Física, em especial o polo Muzambinho do IFSULDEMINAS, pude tomar consciência de que por mais que eu tentasse ser um bom professor, minha atuação estava colonizada. Exemplifico essa realidade a partir do meu aceite em participar dos jogos escolares em edições anteriores ou aceitar executar uma sequência didática sem promover nenhuma reflexão. Essa realidade se torna comum entre os meus pares, pois além de uma formação inicial incipiente sobre essas problemáticas, a formação continuada oferecida pelas redes públicas de ensino, na maioria dos casos, não proporciona um aprofundamento sobre as teorias curriculares da Educação Física e a formação dos sujeitos e da sociedade que cada uma delas defende.

Durante o processo de intervenção temática deste trabalho existiram variáveis intercorrências relacionadas com a instrumentalização da Educação Física Escolar para defender interesses espúrios, como a pressão para que os(as) docentes do componente curricular participassem de jogos escolares esportivos, que reproduzem as características do esporte profissional, colonizando mais uma vez o currículo. Bracht (2000) já denunciava os mal entendidos relacionados a reprodução do esporte de rendimento na escola e Kunz (1994) propunha uma transformação didático-pedagógica da temática, valorizando o se-movimentar humano e não a aquisição de técnicas para alcançar o melhor rendimento. Para demonstrar a essa realidade, a figura 4 enfatiza o “convite” que as escolas receberam para participar da referida atividade no ano de 2023.

Figura 4- Convite para participação nos jogos



Fonte: Encarte da Prefeitura Municipal via assessoria.

Esse encarte foi expedido pela secretaria de esportes e com a chancela dos especialistas em educação do município chegou nas escolas e foi exibido em redes sociais. Percebam o contrassenso nas informações [...] “participante precisa aprender a lidar com a rivalidade” [...], [...] “hábitos que favorecem a inclusão” [...], [...] “luta contra a violência” [...].

Obviamente eu poupei as crianças desta proposta acrítica sem finalidade educativa, realizada em um momento que o(a) educando(a) está blindado(a) e protegido(a) na escola. Nos diários de campo nº 2 e nº 9 é externado menções aos jogos escolares.

Moderador_1 [...] Poderia falar por que eu não inscrevi vocês [...]?

Criança_2 [...] Por causa que não cabe no ônibus [...].

Crianças [...] Porque a escola é muito grande, muito grande e você teria que escolher [...].

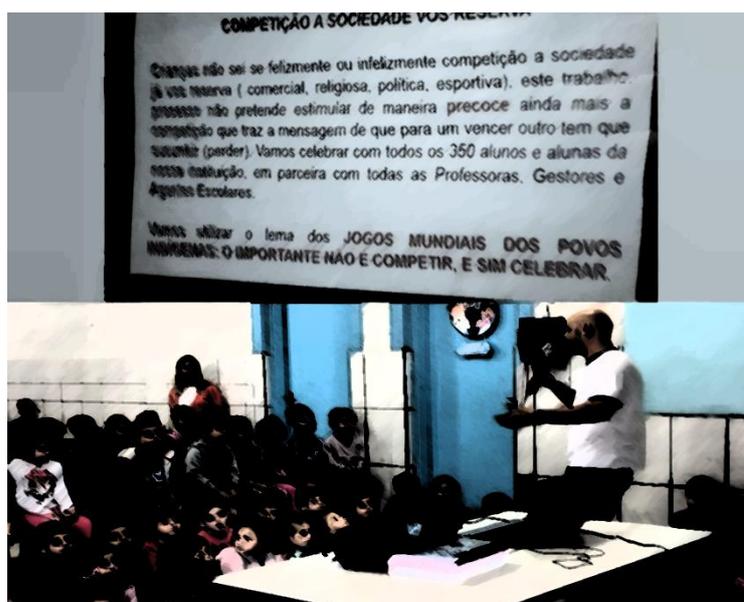
Moderador_1 [...] Mas nos esportes coletivos, eu fui realista com vocês, eu falei o que? A gente não vai entrar porque o evento não cabe para todo mundo, eu vou ter que escolher alguns educandos e normalmente quando a gente vê esse tipo de evento quem normalmente vai [...].

Criança_8 [...] Os melhores [...].

Essa ação deveria ser de todas(os) professoras(es) engajadas(os) com uma educação pública de qualidade e livre de todas as amarras políticas e comerciais. Assim, defendo que é preciso contestar sobre a participação das escolas em eventos que estimulam a competição e as premissas da sociedade neoliberal, sem nenhum tipo de reflexão crítica e politizada sobre essas temáticas.

No diário de campo nº 9 foi possível perceber que todas as crianças puderam entender, a partir de diálogo, os rumos que nossa gincana tomaria. Nesse contexto, quando falamos desse tipo de ação pedagógica, logo pensamos em competição, premiação, vitória, derrota, um vence e um ou outros perdem. Ficou decidido que nem todas as práticas seriam graduadas (pontuação, medalhas e troféus), pois a não participação nos jogos escolares não teria sentido se fosse estimulado um evento competitivo paralelo. A sociedade capitalista já apresenta a competição desde tenra idade (comercial, religiosa, política, esportiva) e lamentavelmente na escola essas premissas acabam por se reproduzir.

Figura 5- Apresentação da Gincana



Fonte: Fotografia retirada pelo autor.

Algumas narrativas emergidas [...] “não vou no seu time porque você é ruim” [...], [...] “todo ano a equipe verde vence” [...], [...] “professor vai ter futebol”? [...]; [...] “professor eu quero ir na equipe do meu amigo” [...], [...] “na escola poderia ter uma piscina” [...] mostram como os(as) estudantes possuem um pensamento colonizado devido aos discursos ingênuos disseminados sobre o esporte competitivo na estrutura neoliberal que vivemos.

Na perspectiva de romper com essa estrutura educacional elitista e acrítica, que instrumentaliza a Educação Física como uma disciplina escolar que possibilita a participação dos(das) estudantes em situações didáticas que não fazem parte de um projeto sistematizado, organizei uma intervenção temática em que os jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana seriam tematizados, culminando na gincana decolonial/descolonizada.

Para fortalecer esse processo, ampliei a análise documental no projeto político-pedagógico da escola, identificando que as culturas indígena e africana são evidenciadas a partir das diretrizes estabelecidas pela Lei nº 11.645/08 e pela temática diversidade, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, ressaltando a importância da diversidade cultural na formação da sociedade. O título “diversidade” no documento se deve pela busca em promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira a partir do enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas que, por vezes, estão presentes no cotidiano das escolas e nos sistemas de ensino.

A problematização apresentada no documento sugere que esse tema seja abordado de forma interdisciplinar envolvendo o lema da escola “Faça aos outros o que quer pra si”. Temáticas relacionadas com o *bullying*, estudo da história da África e dos(das) africanos(as) e a luta dos(das) negros(as) e dos povos indígenas no Brasil também aparecem no PPP da unidade escolar.

Por exemplo, dentro das ações previstas no projeto político-pedagógico, a data de 20 de novembro (dia da Consciência Negra) deve ser problematizada com palestras, contação de histórias, culinária e sarau literário com temáticas sobre a diversidade, apreciação de documentários e filmes, realização de pesquisas sobre o tema, análise de obras artísticas que retratem a cultura negra e indígena do Brasil, confecção de panfletos, apresentações de dança/música, além do estudo histórico da luta pelos direitos dessa população.

Nesse tempo de docência na escola, pude conviver com três gestoras, três coordenadoras e um coordenador que foram responsáveis pela atualização do projeto político-pedagógico da instituição em trabalho colaborativo com toda a comunidade escolar. Infirmo que muitas das ações mencionadas no documento apresentam inconformidades por estar destacadas no papel em detrimento da práxis. Nos últimos anos, as ações escolares se resumiram a intervenções formativas para o(a) professor(a) especificamente em alusão ao dia da consciência negra e com apresentações interruptivas de danças ou a capoeira para os(as) educandos(as) em horários específicos por agendamento ou no intervalo para o lanche.

Além do PPP da escola, se torna relevante ressaltar que as professoras regentes seguem o organizador curricular do currículo paulista, a partir do currículo em ação¹⁰, que consiste em uma proposta curricular instrumentalizada, sendo volume único para o(a) docente e volumes 1 e 2 para os(as) estudantes. Assim, também analisei as temáticas relacionadas com os povos indígenas e cultura africana no caderno “Sociedade e Natureza: quinto ano história e geografia organização dos trabalhos em sala de aula”.

Sobre os povos indígenas é sugerido atividades que envolvam a passagem do tempo, as danças e manifestações culturais que passaram de geração em geração. Sobre a cultura africana é indicado a leitura de um texto sobre a história da capoeira. Acerca do tempo dispendido para as temáticas mencionadas nesse trabalho nos documentados analisados, evidencia-se o que pesquisadores e pesquisadoras mencionam sobre a colonização curricular, já que esses dispositivos valorizam saberes estadunidenses e europeus em detrimento da cultura indígena e africana. Além disso, inviabilizam a capacidade do professorado de tornar intelectuais da sua práxis, pois os(as) docentes encontram cada vez menos espaço para organizar o seu planejamento de forma coletiva, respeitando os anseios da comunidade escolar em que estão inseridos(as) (CANDAU, 2016; SOUSA; COSTA; EHREBERG, 2021).

¹⁰ O currículo em ação estabelece um conjunto de atividades que seus(suas) educandos(as) irão realizar durante o ano. Dessa maneira, serve como planejamento para o(a) educador(a). Sociedade e Natureza: quinto ano história e geografia organização dos trabalhos em sala de aula. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/cadernos-do-professor-v2-2020/V2-Sociedade%20e%20Natureza%20-%20Anos%20Iniciais/EF_Pr_SN-CH_05_Vol2_VP.pdf. Acesso em: 06. Mar. 2023.

Aponto que um professor ou professora de Educação Física pode ser considerado um intelectual da sua práxis ao tematizar as várias culturas existentes dentro de um ambiente escolar e os marcadores socioculturais que atravessam as práticas corporais, escapando do estereótipo de uma prática político-pedagógica instrumental e acrítica (BOSSLE, 2018; MALDONADO; NOGUEIRA; FARIAS, 2018).

Em diálogo com Maldonado e Neira (2022), defendo que a Educação Física como componente curricular obrigatório da educação básica não deve marginalizar a cultura hegemônica, mas sim problematizá-la, abarcando todos os marcadores sociais de raça, gênero, classe e religião que atravessam as práticas corporais, possibilitando a descolonização do currículo e a leitura de mundo densa e politizada dos(das) estudantes sobre as danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras.

A partir dessas reflexões, organizamos uma intervenção temática com a sistematização de um projeto educativo relacionado com os jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena. O tempo estimado foi de 30 aulas por turma (um trimestre) reduzidas a 20 diários de campo pelo fato de temas geradores emergirem e algumas aulas serem continuadas ou interrompidas pelo planejamento ou eventos da secretaria de educação. Destaco ainda que durante o período mais denso desta pesquisa tive a oportunidade de me dedicar exclusivamente à escola, pois estou vinculado a duas instituições em cidades diferentes (Batatais-SP e Orlandia-SP).

Para a apropriação dessas práticas corporais de matriz indígena e africana utilizamos a obra “Jogos de Moçambique” (PRISTA; TEMBE; EDMUNDO, 1992), “Práticas corporais indígenas: jogos, brincadeiras e lutas para implementação da lei 11.645/08 na Educação Física escolar” (PEREIRA, 2021), assim como a primeira edição dos “Jogos Mundiais dos Povos Indígenas de 2015” foi revisitada no documento construído por Roque *et al.* (2017). Outras duas obras utilizadas foram descritas por Grandó (2010) - Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola - e Cunha (2016), que foi intitulada como Brincadeiras africanas para a educação cultural.

No decurso das aulas as crianças puderam conhecer as práticas corporais para então decidir quais seriam utilizadas na culminância desse projeto (gincana descolonizada) e se necessário propor as modificações nas vivências.



Dando continuidade nas reflexões da pesquisa, na próxima seção será apresentado o processo de intervenção temática com os jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena, a materialização da gincana decolonial/descolonizada como culminância do projeto educativo e a defesa de um currículo crítico-libertador da Educação Física Escolar para a construção coletiva de uma pedagogia do oprimido (ARAÚJO *et al.*, 2022), que liberte as crianças do processo de invasão cultural relacionado com as práticas corporais que ainda se faz tão presente na sociedade capitalista e se materializa em muitas unidades escolares.

10. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR CRÍTICO-LIBERTADORA: ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE A MATERIALIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DECOLONIAL/DESCOLONIZADA

Nesse processo de autoformação que venho construindo agregado a um hiato epistemológico de 14 anos longe dos livros, o curso de mestrado legitimamente foi e continuará sendo importante em minha formação. Destaco as aulas presenciais da disciplina “Problemáticas da Educação Física” com o Prof.^o Dr. Daniel Teixeira Maldonado (IFSP) e Prof.^a Dra. Samara Barreto (IFCE).

Em janeiro de 2023 tivemos as eletivas do IFSULDEMINAS com os (as) docentes supracitados, assim as disciplinas Pedagogia Freiriana e Narrativas na/da/com a Educação Física Escolar e Práticas corporais e marcadores socioculturais trouxeram ensejos fundamentais para nutrir o embasamento epistemológico deste trabalho, pensando em uma pesquisa que defenda uma educação mais justa, humanista e esperançosa.

Esses momentos singulares de muita reflexão e leitura que antecederam minha qualificação e a intervenção temática do trabalho como ato de uma “outra” experiência político-pedagógica possibilitaram organizar uma prática político-pedagógica inspirada nos pressupostos epistemológicos, políticos e pedagógicos do currículo crítico-libertador da Educação Física, sendo os postulados freireanos a intenção teleológica desse trabalho, descartando as premissas educativas neoliberais contemporâneas da formação de competências, habilidades e empreendedorismo.

Nesse cenário, a partir desse momento irei descrever as observações do cotidiano escolar e as reflexões no círculo de cultura para analisar a sistematização de uma prática político-pedagógica libertadora e decolonial/descolonizada nas aulas de Educação Física. Fichado no diário de campo nº 1, propusemos a aula conhecendo a nossa história, que foi dividida em três momentos. Na abordagem inicial os(as) estudantes foram questionados sobre os conhecimentos que tinham relacionados com a cultura indígena e africana e, posteriormente, apresentei para eles e elas informações relevantes sobre a composição do povo brasileiro.

No primeiro momento, organizei uma breve reflexão com os(as) educandos(as) a respeito da formação cultural do nosso país. Logo após, a partir de uma apresentação de slides, problematizei os mais variados legados

deixados pela cultura indígena, africana e europeia no Brasil. Para finalizar, sistematizei uma exibição de vídeos como culminância dos processos anteriores. Assim, pensei a gênese do processo de intervenção com a intencionalidade de estimular os(as) estudantes a refletir e compreender o processo de construção da temática, explicitando também que essas aulas estavam sendo produzidas a partir um trabalho acadêmico.

Durante a tematização destacada anteriormente, os(as) estudantes ficaram curiosos com a exibição de um mapa do mundo e as apresentações das bandeiras das 193 nações conforme a classificação da Organização das Nações Unidas (ONU). Esse fato talvez se justifique pela ocorrência ainda recente da copa do mundo de futebol estar presente em seus contextos, já que muitos(as) deles e delas colecionavam o álbum de figurinhas do referido megaevento e brincavam no recreio (intervalo) jogando bafo. Nessa conjuntura, um dos educandos perguntou [...] “professor, nós vamos conhecer brincadeiras de outros países?” [...]

Respondi que sim, mas especificamente para esse momento os “outros” países seriam do continente africano e os povos originários brasileiros. Essa pergunta me fez refletir sobre a experiência pedagógica de Bonetto (2017), que em construção coletiva com educandos(as) do terceiro ano do ensino fundamental de escola municipal paulistana problematizou jogos e brincadeiras de diferentes culturas a partir de provocações e transgressões. A prática político-pedagógica de Bonetto foi desenvolvida no planejamento coletivo com os(as) estudantes, se consolidando com as seguintes temáticas: “brincadeiras que nós conhecemos”, “brincadeiras africanas”, “brincadeiras dos povos indígenas brasileiros”, “brincadeiras de outras culturas e outros países” e “brincadeiras comuns ou parecidas a várias culturas”.

Figura 6 - Conhecendo a nossa história



Fonte: Fotografia retirada pelo autor.

A primeira vivência realizada nesse projeto foi a “amarelinha africana” (DIÁRIO DE CAMPO Nº 2). Assim, realizei uma breve reflexão em sala com a exibição de vídeo, destaquei os gestos marcados por canções e palmas e a não competitividade da proposta. Em todas as salas, ao menos um(a) educando(a) reportou conhecer a brincadeira a partir da rede social *Tik Tok*, em que pessoas compartilham vídeos curtos. Construí para a experimentação o tabuleiro com 16 quadrados de maneira uniforme e mencionei que colocaria uma música para que todos e todas pudessem cantar “Minuê, Minuê, le gusta la dance, le gusta la dance, la dança Minuê” enquanto vivenciavam a gestualidade da referida prática da cultura corporal.

Figura 7- Amarelinha Africana



Fonte: Fotografia retirada pelo autor.

Na semana seguinte, propus a vivência da brincadeira pegue a cauda, que foi adaptada da obra produzida por Cunha (2016), para continuar tematizando as brincadeiras de matriz africana. Expliquei a origem nigeriana da proposta e que ela pode ser entendida/praticada em formato de jogo (muitos participantes), ou luta (poucos participantes). Realizei a divisão da turma em quatro grupos, utilizei pedaços de barbante de 50 cm para os(as) estudantes afixarem o material na sua calça ou bolso e expliquei que o objetivo da brincadeira era proteger a si e sua cauda, simultaneamente capturando a dos colegas.

Importante ressaltar que a materialização de uma proposta crítico-libertadora da Educação Física despreza a prática pela prática em um modelo que Paulo Freire classifica como educação bancária. Outro ponto importante que defendo a partir dessa proposição curricular é a intencionalidade de problematizar todos os marcadores sociais que atravessam as práticas corporais nas atividades de ensino propostas (MALDONADO; NOGUEIRA, 2020). Aproximei-me então da pesquisa realizada por Araújo *et al.* (2022), em que os pesquisadores alertam para o processo de colonização em curso e a importância

do empoderamento de estudantes populares, já que muitas vezes, suas culturas e saberes construídos ao longo do tempo são oprimidos veladamente.

No dia 13/03/2023 o portal G1 do Distrito Federal trouxe a seguinte matéria: Aluno entrega esponja de aço como presente a professora negra no Distrito Federal. Ao tomar contato com a notícia, decidi fazer a sua leitura em sala realizando a seguinte provocação com a turma: Que mensagem o estudante do ensino médio quis transmitir para a professora? (DIÁRIO DE CAMPO Nº 3)

Timidamente algumas narrativas começaram a emergir [...] “Parece que o aluno é racista” [...], [...] “Querida mostrar semelhança entre a esponja de aço e o cabelo da professora” [...]. Essa realidade reverbera o que Oliveira e Candau (2016) narram sobre as tensões relacionadas com o debate da igualdade e diferença que ocorrem na sociedade e no cotidiano escolar, mantendo ainda uma perspectiva monocultural em detrimento da interculturalidade.

Figura 8 - Reportagem de racismo contra uma professora e vivência da brincadeira “pega a cauda”



Fonte: Fotografia retirada pelo autor.

Na semana seguinte realizei uma problematização sobre o dia 21 de março (Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial) estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU). Foi exibido para a turma uma matéria do Jornal Nacional apresentando uma ação da Prefeitura de São Paulo na implementação de um currículo antirracista nas escolas, sendo que uma das

ações consistiu em distribuir 128 mil bonecas e bonecos pretos, brancos, pardos ou com traços dos povos da América do Sul (DIÁRIO DE CAMPO Nº 4).

Aproveitei o ensejo e perguntei para os(as) educandos(as) se a comercialização de bonecas e bonecos seguem uma proporcionalidade racial e várias narrativas emergiram [...] “nos mercados que vou com minha mãe tem muito mais bonecas brancas” [...]. Uma educanda percebeu essa desproporcionalidade também em games e entre super-heróis, trazendo uma informação que eu não conhecia da série animada Super Choque, que inclusive abordei na aula subsequente. Freire (2011) aponta a necessidade de uma escuta atenta das crianças no cotidiano escolar, pois elas possuem saberes potentes que podem contribuir para ampliar a leitura de mundo das pessoas envolvidas no processo educacional.

Sobre a próxima vivência, comentei que a brincadeira vinha de longe, especificamente da região do Xingu chamada Heiné Kuputisü - Mato Grosso, e demandava resistência e equilíbrio. Fiz um breve preâmbulo sobre os povos Kalapos e como eles enxergavam as brincadeiras, pois os seus jogos possuem por objetivos a coletividade e o relacionamento entre as pessoas (CUNHA, 2016).

Dando continuidade ao processo, realizei a divisão da turma em dois grupos, estabelecendo um ponto de saída e outro de chegada. O objetivo era completar o percurso num pé só. Variei as distâncias, estabelecendo ciclos de revezamento e os(as) estudantes realizaram a vivência proposta.

Figura 9 - Currículo antirracista e prática corporal corrida do saci



Fonte: Fotografia retirada pelo autor.

A partir da narrativa trazida por uma educanda sobre a série Super Choque em um episódio chamado Filhos dos Pais (oitavo capítulo da primeira temporada), é possível perceber Virgil (Super Choque) passando a noite na casa de seu amigo Richie, no entanto, ele descobre que o pai do colega é racista, fazendo vários comentários preconceituosos sobre pessoas negras, posteriormente, Richie é sequestrado e Virgil precisa se unir ao pai do amigo para salvá-lo (DIÁRIO DE CAMPO Nº 3).

Após o debate sobre a situação apresentada no desenho e em diálogo com Nobrega (2020), destaco que para efetivar uma Educação Física Escolar antirracista são necessários diversos enfrentamentos, por conta do próprio racismo estrutural que ainda assola a sociedade contemporânea. Assim, muitas linguagens que colocam em evidência os marcadores socioculturais de raça que atravessam as práticas corporais podem ser utilizados nas aulas de Educação Física em uma perspectiva libertadora para pensar nessas problematizações.

Dando continuidade ao processo educativo, organizei uma aula com uma prática corporal de matriz indígena intitulada “cabo de força” que foi encontrada na obra de Roque (2017). Dessa forma, comentei que essa manifestação cultural é uma modalidade dos jogos mundiais dos povos indígenas e muito praticada em várias etnias. É uma prova muito aguardada, pois muitos indígenas treinam intensamente em suas regiões, puxando inclusive grandes troncos de árvores.

A maioria dos(das) educandos(as) conheciam a prática corporal, porém com o nome de cabo de guerra, pois já tinham vivenciado a brincadeira em aulas anteriores de Educação Física. Para a experimentação, utilizei uma corda de quase 20 metros, organizando turmas mistas.

Figura 10- Escuta atenta das crianças e vivência do “cabo de força”

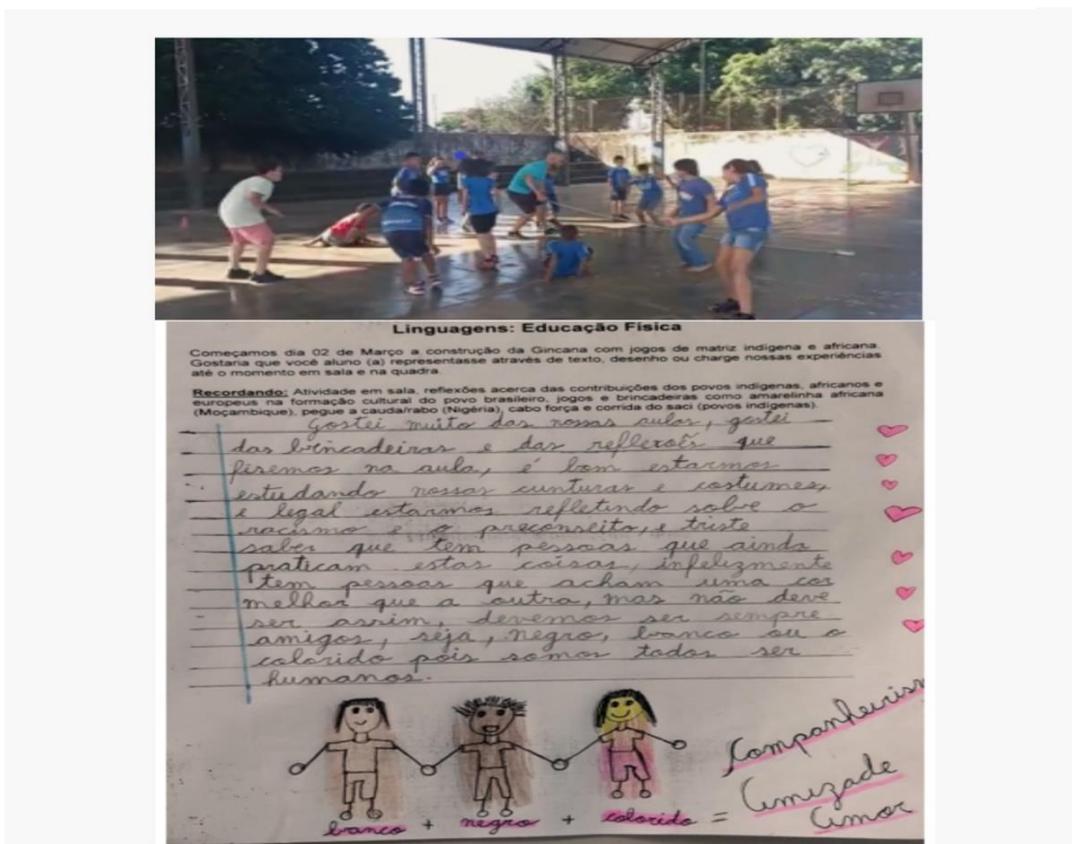


Fonte: Fotografia retirada pelo autor.

Após aproximadamente um mês da intervenção temática, para melhor orientar a prática político-pedagógica, solicitei que os(as) educandos(as) representassem por meio de texto, desenho ou charge, as experiências vivenciadas até o momento. Muitos ficaram com dúvidas e expliquei que a atividade era simples, recordei as aulas anteriores e posteriormente todos e todas realizaram a atividade com reflexões bastante interessantes sobre o processo educativo (DIÁRIO DE CAMPO Nº 6).

Na aula subsequente apresentei para os(as) estudantes a prática corporal “saltando o feijão”, também disponibilizada na obra de Cunha (2016). Muito popular da Nigéria, aqui no Brasil a brincadeira é conhecida como relógio ou pega-canela. É um jogo de matriz africana que também está incorporado na cultura brasileira. Utilizei uma corda e em uma das extremidades amarrei uma garrafa com água. A sala foi dividida em quatro grupos para evitar que as crianças ocupassem os mesmos espaços e enquanto girava todo mundo precisava saltar sem deixar a garrafa encostar nas suas pernas. Foi uma grande experiência para mim e para as crianças.

Figura 11- Saltando o Feijão e avaliação de processo



Fonte: Fotografia retirada pelo autor.

No diário de campo nº 6 foi anunciado para os(as) educandos(as) um diálogo que realizei com a professora de Arte para construção de um logo para nossa gincana. Nesse momento da intervenção temática já era importante iniciar o processo de sistematização da culminância desse projeto educativo, que seria uma gincana decolonial/descolonizada realizada apenas com jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena.

A partir de uma ilustração de autoria própria dos(das) educandos(as), respeitando a temática indígena e africana, diversas propostas foram realizadas pelos(as) estudantes. Entretanto, as matrizes eurocentradas foram reproduzidas em muitos trabalhos, como pode ser observado na figura 12.

É possível identificar na representação sistematizada no trabalho que se encontra na esquerda da imagem quatro subdivisões construídas por um estudante, sendo a primeira representando a camisa do Brasil. Essa temática é interessante, pois muitos(as) brasileiros(as) possuem conhecimento sobre os casos de corrupção envolvendo a Confederação Brasileira de Futebol (CBF), em especial em 2017 com os então dirigentes Marco Polo Del Nero e José Maria Marin. Posteriormente Rogério Caboclo foi denunciado por funcionárias da

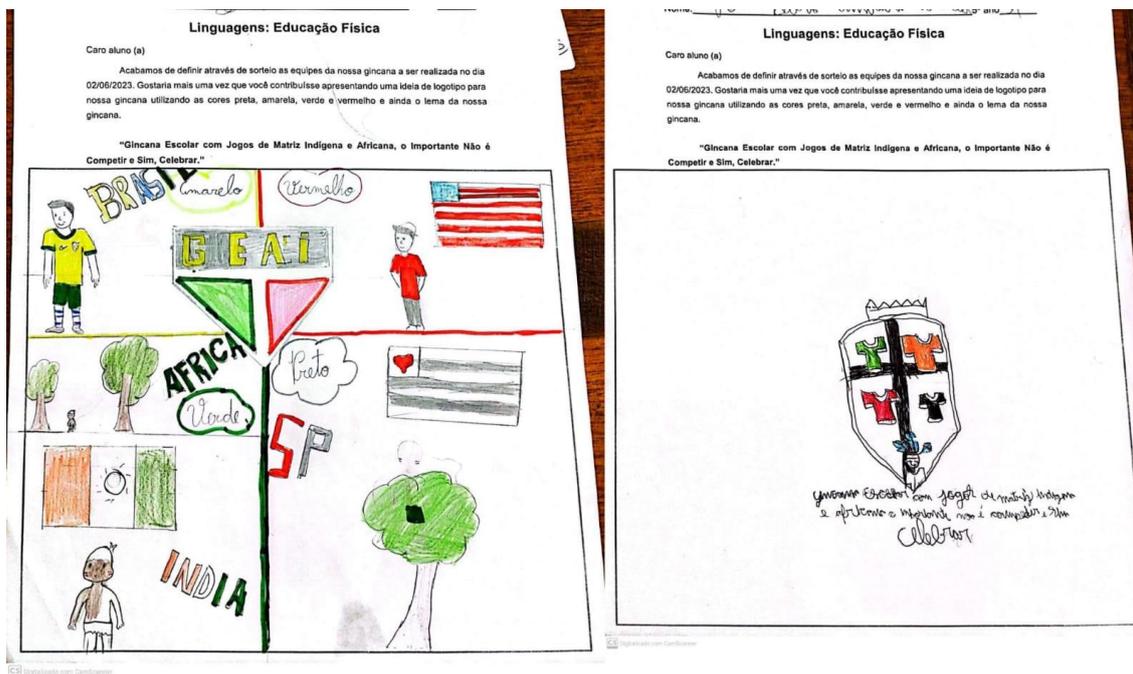
entidade por assédio sexual em 2021, agregado a tudo isso a recente apropriação política da camisa canarinho como símbolo de patriotismo, e mesmo com todas essas questões esse debate de cunho crítico parece não fazer efeito para uma parcela da população brasileira, que continua reproduzindo a camisa de futebol sem nenhuma reflexão mais crítica.

No mesmo desenho, a criança lança mão da bandeira americana para representar a cor vermelha, mesmo que historicamente os Estados Unidos da América proferem o modelo econômico mundial, não importando o preço que tenham que pagar para a imposição do neoliberalismo, envolvendo-se em duas grandes guerras e interferindo em outras. A educação popular de Paulo Freire não aceita esse modelo de transmissão bancária desenvolvida pelos colonizadores que possuem o poder cultural e financeiro do mundo. Mostra-se urgente que os modelos eurocêntricos sejam contestados (SOUSA; COSTA; EHRENBURG 2021).

Na representação inferior da esquerda (verde) a criança é aparentemente induzida a associar a Índia com os “índios” em detrimento dos povos originários, reproduzindo o discurso retrógrado proferido pelas pessoas que possuem o poder no Brasil desde 1500, sendo o continente africano ainda vinculado apenas com florestas. Por fim, ela representa na imagem o estado de São Paulo como sendo da cor preta e com sua bandeira seguindo os traços americanos, ao centro faz o logo com as siglas GEIA (Gincana Escolar Indígena e Africana), remetendo muito ao símbolo do São Paulo Futebol Clube. Ao analisar o desenho, retornei aos escritos de Oliveira e Candau (2010), quando o autor e autora mencionam que o continente europeu acaba por herdar todo o espólio da colonialidade, deserdando qualquer outra cultura que produza conhecimento.

Observando o trabalho da direita e respeitando toda a subjetividade presente no seu processo de vida, é possível compreender que a criança traz as quatro cores em um brasão de armas que lembra muito os escudos dos clubes ingleses e/ou fazem parte do Reino Unido.

Figura 12- Espólio colonial na Educação Física Escolar

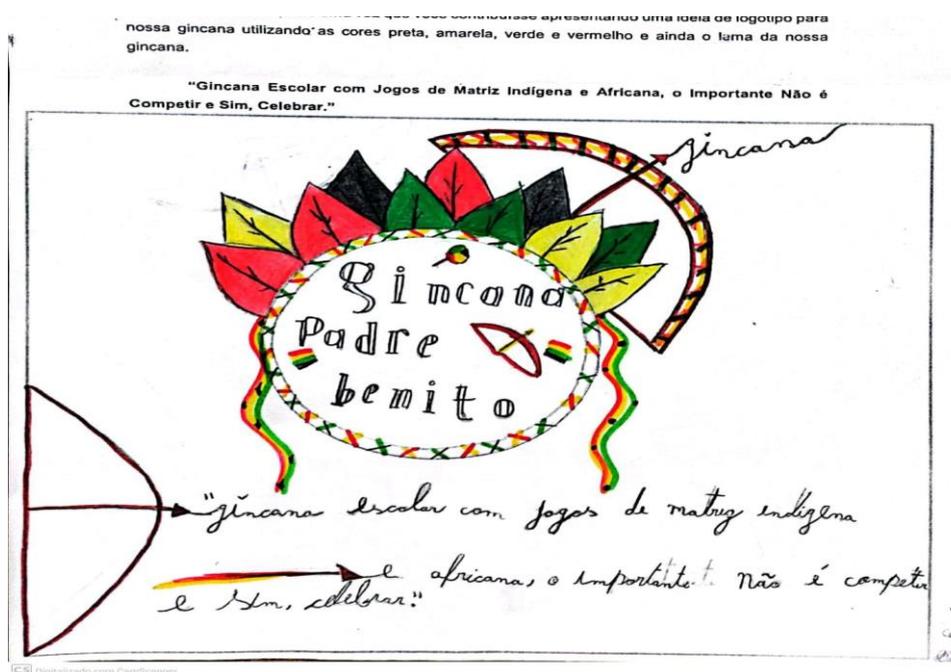


Fonte: Fotografia retirada pelo autor.

Araújo *et al.* (2022) apontam uma conexão semelhante por meio de um relato de experiência a partir de abordagens coloniais como participação em olimpíadas imposta pela equipe gestora perpetuando assim um controle social e econômico, impossibilitando quaisquer inéditos viáveis que apresentem versões da história dos grupos que foram colonizados. Os(As) autores(as) ainda propõem a pedagogia do oprimido como possibilidade de descolonização curricular.

A partir de votação em horário de reunião coletiva pelas(os) professoras(es) da instituição, gestão e agentes escolares e obedecendo o princípio da originalidade, o desenho do logotipo que mais se aproximou dos princípios desenvolvidos pelo projeto educativo que desembocou na gincana decolonial/descolonizada foi exibido abaixo, que posteriormente se transformou em um marcador de livro entregue para todas as crianças.

Figura 13- Logotipo da Gincana produzido por uma estudante



Fonte: Fotografia retirada pelo autor.

Prosseguindo na intervenção temática, apresentei para a turma a corrida com a tora, encontrada na obra de Roque (2017) (DIÁRIO DE CAMPO Nº 7). Essa é uma prática corporal tradicional indígena praticada por diferentes etnias no Brasil e segue ritos e costumes sociais, religiosos e esportivos. Dialoguei com as crianças sobre algumas etnias que realizam a corrida com a tora como os Krahô, Xerente e Apinajê, do estado do Tocantins, os Kanela e os Krikati do Maranhão, os Gavião do Pará, e os Xavantes do estado do Mato Grosso.

Para efetivar a vivência deixei cortado quatro partes de uma barra de cano de 100mm medindo um metro de comprimento. Já na quadra organizei a divisão das equipes, estabelecendo ponto de saída e ponto de chegada e que o deslocamento (corrida) deveria ser feito com a barra no ombro. A barra de cano não é pesada (menos de um quilo), porém muitos(as) estudantes tiveram dificuldade no manejo e na passagem do implemento. Outro acontecimento dessa experiência foi que alguns(mas) educandos(as) queriam colocar areia dentro da barra para o material ficar mais pesado, mas em votação optamos por deixá-la sem nenhum contrapeso.

Figura 14- Vivência da corrida com tora



Fonte: Fotografia retirada pelo autor.

A semana de 17 a 21 de abril foi bastante tensa nas escolas brasileiras por ocasião de grupos extremistas causarem caos nas instituições de ensino com ameaças de ataques. Especificamente em nossa instituição, em 20 de abril de 2023, houve um índice de assiduidade de 25%, impedindo a continuidade do processo reflexivo da nossa intervenção. Nesse contexto, penso que que a lei nº 12.965/2014 ¹¹– Marco Civil da Internet, precisa urgentemente ser revisitada pela capacidade de determinados grupos de se organizarem via redes sociais, disseminando discurso de ódio e falsas notícias (DIÁRIO DE CAMPO Nº 8).

Assim, toda a comunidade escolar ficou assustada pela orquestração de gente que se inspira em agrupamentos extremistas. [...] “20 de abril é o aniversário de Hitler, não é só aniversário da tragédia de Columbine” [...], mensagem postada via rede social por pessoa não identificada.

Na ocasião, mesmo com poucos(as) estudantes na escola, optei por juntar algumas turmas e apresentar a brincadeira “banyoka” para os(as) presentes, adaptação de uma brincadeira da Zâmbia e do Zaire, que imita o

¹¹ Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 - Marco civil da internet. Art. 1º Esta Lei estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil e determina as diretrizes para atuação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em relação à matéria.

rastejar da “Banyoka”, ou seja, da “cobra”. Cunha (2016) descreve que a proposta colabora para o desenvolvimento do trabalho em equipe além de despertar a curiosidade pelos animais. Os participantes devem ficar em fila indiana, um atrás do outro, sentados no chão, formando uma “cobra”. As pernas devem estar afastadas e os braços colocados ao redor da cintura ou pé dos(das) educandos(as) que estão atrás. Cada grupo ou “cobra” deve se mover sentado e em conjunto, arrastando no chão sem se soltarem.

Figura 15- Crianças e famílias com medo



Fonte: Fotografia retirada pelo autor.

Figura 16- Vivência da prática corporal “banyoka”



Fonte: Fotografia retirada pelo autor.

Logo depois dos dias mais tensos relacionados com as ameaças de atentados nas escolas, em diálogo com os(as) professores(as) e gestores(as), decidi fazer a apresentação no pátio/refeitório da escola e estipular a data do dia 02 de junho para o nosso processo de culminância, ora chamado de gincana decolonial/descolonizada com jogos de matriz indígena e africana (DIÁRIO DE CAMPO Nº 9).

A maioria dos(das) educandos(as) conheciam, de alguma forma, o processo de organização da gincana, pelas vivências anteriores na escola. Assim, expliquei de maneira bem sucinta que todas as crianças seriam fracionadas em quatro equipes (preta, amarela, verde e vermelha).

Quando falamos em gincana, logo pensamos em competição, premiação, vitória, derrota, uns vencem, outros perdem. Se contrapondo a essa lógica, decidimos coletivamente que a gincana se aproximaria com o lema dos jogos mundiais dos povos indígenas “*o importante não é competir, e sim celebrar*”. Nesse cenário, exibi uma demonstração das modalidades desse evento a partir da produção de Roque (2017), em que as crianças puderam conhecer e ampliar seus conhecimentos sobre a temática indígena e toda a sua produção cultural.

Nesse processo de autoformação e aprendizagem da área de Educação Física com proximidade nas ciências humanas, levando em consideração a leitura de muitas propostas curriculares do componente (SOARES *et al.*, 1992; KUNZ, 1994; NEIRA; NUNES 2006; BOSSLE, 2020; MALDONADO; 2021 MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022), pude refletir e me autoformar, compreendendo a função social da Educação Física no século XXI. Em anos anteriores sempre fiz a divisão das equipes da gincana pautada no equilíbrio

biológico, compensação de níveis e desníveis de rendimento (DIÁRIO DE CAMPO Nº 10).

Para edição de 2023 da gincana, além mudança temporal e colocar em evidência a cultura indígena e africana, pensei que a divisão das equipes ocorreria por sorteio. A intenção não foi negligenciar as diferenças biológicas existentes dentro da escola entre os(as) estudantes, mas sim pensar em uma outra lógica de sistematizar a participação de todos e todas nas aulas de Educação Física, superando os determinantes biológicos binários que acabam por tornar as atividades de ensino do componente curricular excludentes.

Expliquei para a turma esse modelo de sorteio em detrimento da forma que realizava até o ano passado e em diálogo com os 5º anos optei por dividir as equipes dessa maneira. Organizei 32 pequenos volantes contendo a identificação/cor da equipe, para além do número escolhido ser múltiplo de quatro. Nenhuma sala ultrapassa esse número de educandos(as), então ficamos com oito volantes de cada cor de equipe preta, amarela, verde e vermelha.

Figura 17- Apresentação e sorteio para a organização das equipes da gincana com jogos de matriz indígena e africana



Fonte: Fotografia retirada pelo autor.

Finalizei a divisão das equipes da gincana no dia 02 de maio. Assim, todas as 350 crianças da instituição foram divididas em quatro equipes baseadas nos critérios de sorteio dialogado em momento anterior.

Na semana subsequente continuei o processo de construção da intervenção temática trazendo para a aula a prática corporal indígena *texware* ou *my'yta*, conhecida por nós como perna de pau (DIÁRIO DE CAMPO Nº 11).

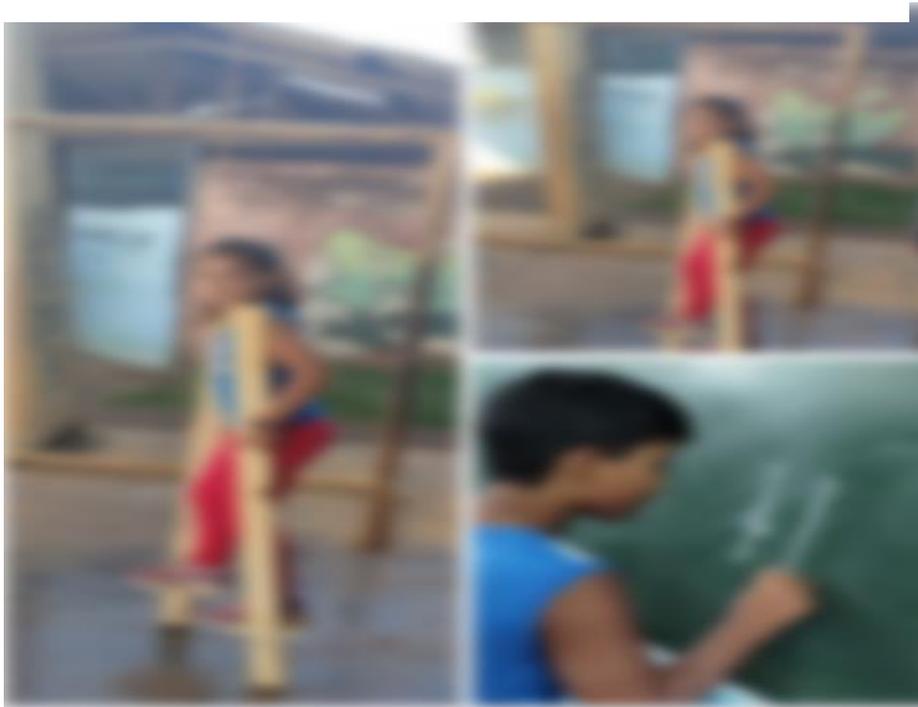
A brincadeira tem origem da necessidade que os indígenas tinham para enfrentar terrenos alegados para colher frutas e outros alimentos em lugares altos (PEREIRA, 2021). Os(As) educandos(as) disseram que seus ancestrais já tinham comentado sobre o que se tornou brinquedo “perna de pau”, a maioria dos relatos estavam vinculados às famílias que viveram na zona rural em algum momento. [...] “Já andei de perna de pau na casa da minha avó, ela mora no sítio” [...]. [...] “Eu também professor fui andar e caí” [...], disseram uma educanda e um educando respectivamente.

Várias crianças mencionaram conhecer a perna de pau porque foram nas “ruas de lazer”¹², evento organizado em datas festivas. Após as reflexões exibi um vídeo na plataforma Youtube do canal *Vic Prestes*, a época uma criança de 10 anos explica o passo a passo para se manter equilibrado no implemento fazendo analogia da gestualidade ao andar de bicicleta.

A instituição possui as “pernas de pau” adquiridas esse ano com recursos da Associação de Pais e Mestres (APM). Durante a vivência, a maioria da turma sentiu medo/dificuldade em se equilibrar e manejar o implemento. Ainda tivemos problemas estruturais na base de apoio de algumas pernas. Diversificadas crianças tiveram êxito na condução sobre o gesto [...] “Meu pai sofreu um acidente de moto e eu andava na muleta dele, acho que isso que me ajudou” [...], [...] “É igual você flutuar, andar nas nuvens, tem que subir e andar não pode ficar parado, precisa fazer força nos braços” [...].

¹² O projeto Ruas de Lazer, coordenado pela Secretaria Municipal de Esportes e Lazer, é um projeto em parceria com a iniciativa privada. Nele é disponibilizado brinquedos infláveis, escorregadores, camas elásticas, equipamentos práticos de basquetebol, futsal, vôlei, carrinhos de rolimã, patinetes, pernas de pau e mini trampolim.

Figura 18- Vivência com a perna de pau



Fonte: Fotografia retirada pelo autor.

Na semana seguinte a instituição de ensino recebeu a notícia do falecimento de uma professora que fora acometida de infarto. Não foi um dia fácil, pois esta docente lecionava comigo há nove anos e quando cursei a etapa das séries finais do ensino fundamental foi minha inspetora. Nesta ocasião toda dinâmica escolar precisou ser alterada (DIÁRIO DE CAMPO Nº 12).

Mesmo com as dores da despedida de uma colega de trabalho, apresentei um breve resumo sobre a brincadeira pegue o bastão de origem africana - especificamente do Egito (CUNHA, 2016) durante a aula. Algumas crianças ficaram em dúvida com relação ao Egito pertencer geograficamente ao continente africano, associando inclusive as pirâmides e as mais variadas estruturas faraônicas.

Destaquei que existe a “África do Norte” ou África Branca, porção de países que ficam acima do Deserto do Saara, Egito, Líbia, Argélia e Marrocos, existindo diferenças de desenvolvimento dos países ao norte e ao sul do continente africano (DIÁRIO DE CAMPO Nº 13). Sobre a proposta, organizei alguns cabos de vassoura trazidos pelos(as) educandos(as) e expliquei a dinâmica de se deslocar para a direita/esquerda ao ouvir um comando. Muitas crianças queriam a “punição” ou saída do(da) estudante que deixasse o cabo

cair. O pedido dos(as) educando(as) me remeteu a série coreana Round-6 em que o cineasta encontrou nas práticas corporais uma maneira perfeita de contextualizar o capitalismo exacerbado e as desigualdades sociais. A produção cinematográfica acompanha um grupo de pessoas desesperadas por dinheiro que recebem um misterioso convite para participar de jogos competitivos inspirados em brincadeiras infantis. Os participantes usam uniformes com números e não podem revelar seus nomes, esvaziando o sentimento de humanidade e o passado de cada indivíduo.

O empreendimento colonial (FANON, 2008) e estudo como punição narrado pelo patrono da educação brasileira se apresenta como “coisa infernal”¹³ e assola as crianças e famílias em diversificadas escolas. Relembrei o lema da nossa gincana para todos e todas “o importante não é competir, e sim celebrar” e definimos que nenhuma criança sairia e que a falha da equipe seria agregada até o número de 10 para assim definirmos a classificação.

Figura 19- Vivência da brincadeira “passando o bastão”



Fonte: Fotografia retirada pelo autor.

¹³Neste curto vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=8UYJ5lcb7RU>) Freire nos exorta que muitas vezes as escolas agem de modo a fazer com que o(a) educando veja o estudo como uma punição. Segundo ele, isso é uma “coisa infernal”. Aponta, ainda, para equívocos sobre a “concepção do aprender”. Acesso em: 02 Out. 2023.

Em continuidade ao projeto educativo, mencionei para os(as) estudantes que para os povos indígenas a água faz parte da vida desde muito cedo e a maioria das escolas públicas brasileiras não possui estrutura para práticas aquáticas (DIÁRIO DE CAMPO Nº 15). Assim, em reunião com a direção/coordenação, solicitei o apoio junto a APM da escola para aquisição de duas piscinas de 3000L, com a intencionalidade de que no dia da gincana decolonial/descolonizada pudéssemos vivenciar a prova travessia com as crianças, já que é uma prática corporal realizada nos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas (ROQUE, 2017).

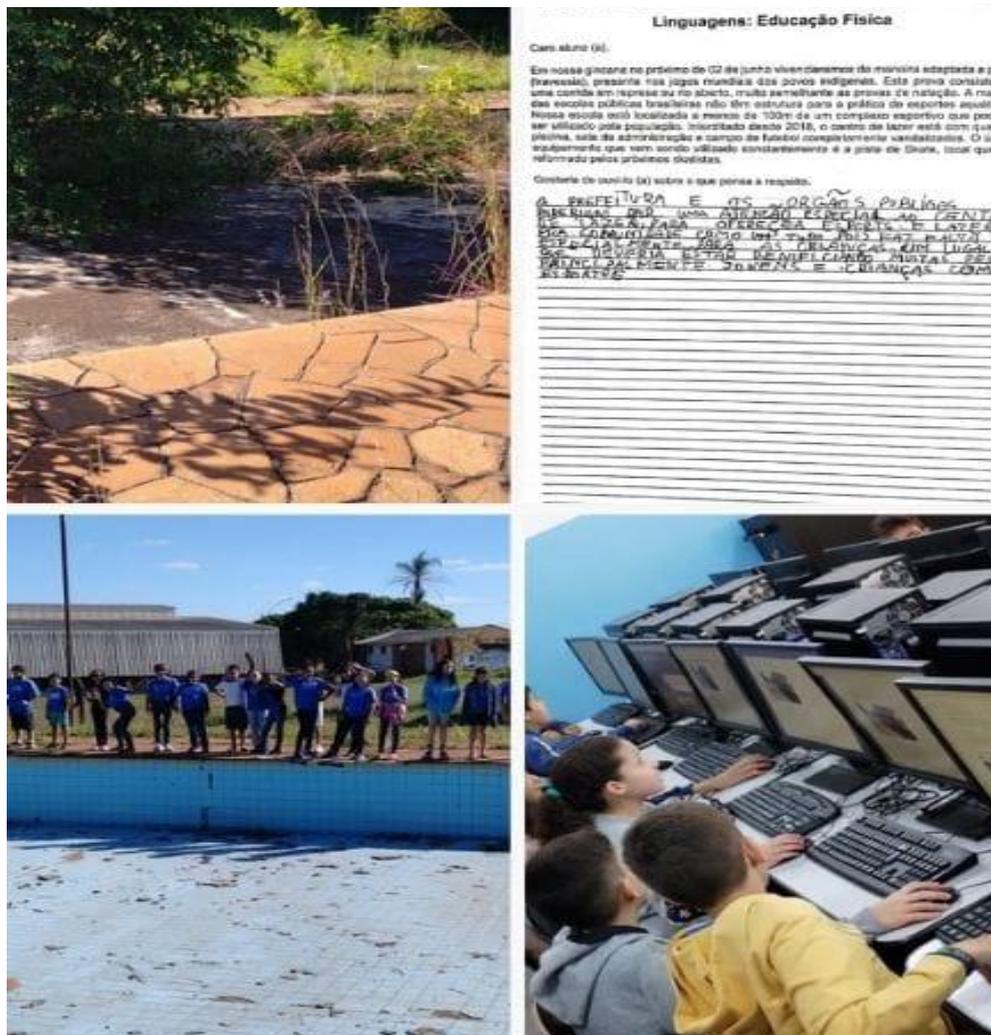
Quando trouxe a ideia, as crianças ficaram entusiasmadas, querendo saber como iria acontecer a experimentação [...] “vai ter piscina”? [...], [...] “como vai ser”? [...], [...] “a piscina é funda”? [...]. Discorri que organizaríamos corrida de revezamento, como é proposto na prova que originalmente é praticada em represas e rios abertos. Ocorre que nossa instituição está localizada a menos de 20 metros de um complexo esportivo abandonado pelo setor público da cidade.

Utilizamos a sala de informática para pesquisar sobre esse espaço, digitando os descritores “Centro de Lazer Zeca Lopes Batatais”. Logo apareceram várias matérias sobre a situação deplorável que se encontrava o equipamento público. Para constar, o centro de lazer possui quadra, piscina, sala de administração, campo de futebol, cancha de bocha, mesas de alvenaria para jogos de tabuleiro e cartas e pista de skate.

Após a pesquisa, tomamos consciência da sua interdição desde 2018, ou seja, mais de cinco anos e algumas crianças nem se recordam do espaço ativo. [...] “Nunca vi o centro funcionando” [...], [...] “minha mãe disse que eles usam droga lá” [...], [...] “por que o prefeito não arruma”? [...], [...] “meu irmão vai lá andar de skate mesmo assim” [...].

Após as reflexões fomos pessoalmente visitar o espaço de lazer e encontramos mato alto, piscina quebrada, garrafas de cerveja, gradil caído, como é possível identificar na figura 20.

Figura 20- Reflexão política pedagógica



Fonte: Fotografia retirada pelo autor.

Ao final da visita, sugeri uma narrativa de cada criança em formato de texto para ser entregue na próxima aula, com a intencionalidade que externassem suas ideias e pensamentos sobre um espaço público abandonado ao lado da escola.

Dentro do processo de intervenção temática, o debate sobre o racismo volta a aparecer fortemente quando trouxe para dialogar com as crianças (diário de campo nº 16) o jogo de futebol realizado entre Valência x Real Madrid no estádio Mestalla, principalmente o momento que o árbitro precisou paralisar a partida por insultos racistas vindo de parte da torcida do Valência. Importante destacar que não foi a primeira, nem a segunda, nem a terceira, foram dez protocolos de racismo abertos na liga espanhola dessa prática corporal em que Vinícius Jr foi vítima de atos racistas. Ficamos na sala, lemos matérias de vários

periódicos, assistimos vídeos e algumas narrativas emergiram. [...] “Tinham que prender esses torcedores” [...], [...] “eles xingam porque ele é habilidoso” [...], [...] “por que o árbitro não parou o jogo?” [...].

Refletimos coletivamente que boa parte da sociedade não aceita que pessoas de uma determinada raça avancem, prosperem, causa estranheza e raiva em racistas um ser humano preto se destacar em qualquer área, inclusive nos esportes.

Os(As) educandos(as) ainda puderam refletir e externar por meio de textos, charges ou desenhos suas emoções e sentimentos a respeito da cultura indígena e africana, em especial questões relacionadas ao racismo, como é possível notar nas figuras destacadas a seguir.

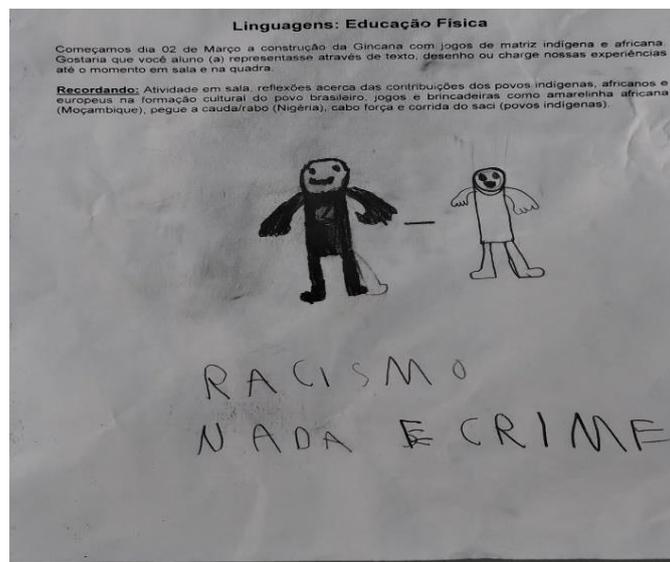
Figura 22- Tematizando o racismo



Fonte: Fotografia retirada pelo autor.

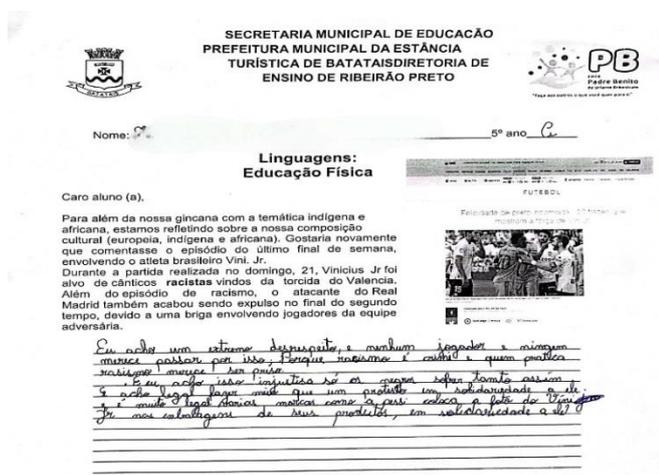
Figura 23- Refletindo o racismo

Figura 21- Refletindo o racismo

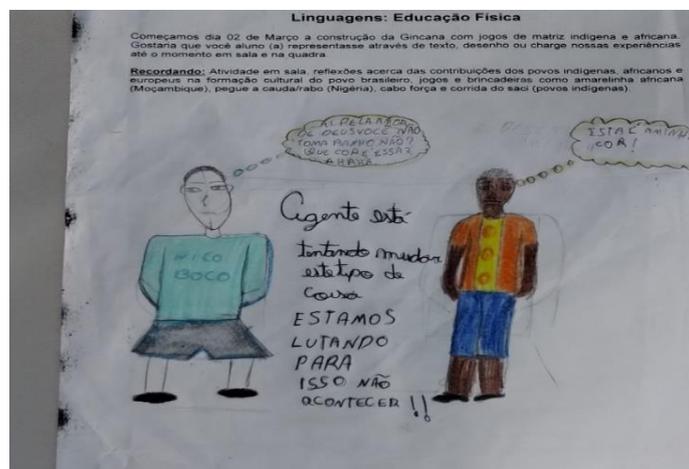


Fonte: Acervo pessoal.

Figura 24- Refletindo o racismo



Fonte: Acervo pessoal.



Fonte: Acervo pessoal.

A tenra idade não impede que crianças possam ampliar a sua leitura de mundo problematizando questões que atravessam as práticas corporais (BOSSLE, 2018; MALDONADO; NOGUEIRA; FARIAS, 2018; MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022). O currículo escolar brasileiro, como já mencionado ao longo deste trabalho, é um território de disputa, que por ora, não vislumbra transformação de educandas e educandos. Um exemplo dessa realidade é que a instituição em que atuo como docente e foi palco desse estudo aponta para resultados quantitativos, principalmente em avaliações de larga escala, valorizando um processo educativo padronizado, acrítico e distante da base epistemológica da pedagogia decolonial (CANDAU, 2016), descolonizada e libertadora proposta por Paulo Freire (FREIRE, 2020b).

Mesmo com todas essas contradições no sistema educacional brasileiro contemporâneo, a partir da luta da população oprimida no sistema capitalista, diversas leis e decretos que fomentem a igualdade de oportunidades para todas as raças foram promulgadas, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)¹⁴, Lei Afonso Arinos¹⁵, Promulgação da Constituição Federal e Criação da Fundação Palmares (1988)¹⁶, Lei Caó (1989)¹⁷, Criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR) e Lei 10.639 em 2003, Lei das Cotas em 2012¹⁸, para a revolta dos(das) detentores(as) do poder. Por fim, como dito por vários

¹⁴ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento base não jurídico que delinea a proteção universal dos direitos humanos básicos, adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, elaborado principalmente pelo jurista canadense John Peters Humphrey, contando com a ajuda de várias representantes de origens jurídicas e culturais de todas as regiões do planeta.

¹⁵ A Lei Afonso Arinos (Lei 1390/51 de 3 de julho de 1951) é uma lei proposta por Afonso Arinos de Melo Franco (1905-1990) e promulgada por Getúlio Vargas em 3 de julho de 1951 que proíbe a discriminação racial no Brasil.

¹⁶ A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é a lei fundamental e suprema do Brasil, servindo de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas, situando-se no topo do ordenamento jurídico. A Fundação Cultural Palmares é uma fundação federal brasileira de promoção da afro-brasilidade.

¹⁷ LEI Nº 7.716, DE 5 DE JANEIRO DE 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

¹⁸ A Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas (ou ainda Lei de Cotas para o Ensino Superior), é uma lei brasileira sancionada em 29 de agosto de 2012. A lei garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia a educandos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

pesquisadores(as) que sustentam teoricamente esse trabalho, precisamos ainda superar a Lei Áurea.

10.1 Gincana decolonial/descolonizada como culminância de uma intervenção temática com jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena

Após tantas experiências com práticas corporais de matriz indígena e africana nas aulas de Educação Física chegava perto o momento de efetivar a nossa gincana em um novo formato, exigindo muito diálogo com toda equipe escolar, estudantes e as famílias das crianças (DIÁRIO DE CAMPO Nº 17).

Assim, em diálogo com os(as) educandos(as) dos quintos anos, decidi fazer a divisão das provas/práticas por equipe/turma. No período da manhã, a instituição conta com oito salas ativas: 1º ano A, 1º ano B, 2º ano A, 2º ano B, 3º ano A, 4º ano A, 5º ano A, 5º ano B, já a tarde também oito salas ativas: Pré I, Pré II, 1º ano C, 2º ano C, 3º ano B, 4º ano B, 4º ano C e 5º ano C.

Ao longo do processo e em diálogo com as crianças, graduei oito provas, duas foram apresentadas com cunhagem de exibição (amarelinha africana e perna de pau). As provas graduadas foram: banyoka, corrida do saci, saltando o feijão, pegue a cauda, corrida com tora, cabo de força, pegue o bastão e travessia.

As práticas corporais de matriz indígena e africana que foram realizadas na gincana em cada uma das turmas existentes na escola podem ser observadas nos quadros A e B. Importante ressaltar que acabei realizando essas vivências com todos os(as) estudantes da escola, mesmo não tendo aulas atribuídas em todos os períodos.

Quadro 3- Práticas corporais realizadas no período matutino

Turma/Manhã	Práticas Corporais	Referência
1º ano A e 1º ano B	Banyoka e corrida do Saci	Cunha (2016); Grando (2010); Pereira (2021)
2º ano A e 2º ano B	Saltando o Feijão e Corrida com Tora	Cunha (2016); Pereira (2021); Roque (2017);
3º ano A e 4º ano A	Pegue a Cauda e Cabo de Força	Cunha (2016); Pereira (2021); Roque (2017);
5º ano A e 5º ano B	Travessia e Pegue o Bastão; Perna de Pau	Cunha (2016); Pereira (2021); Roque (2017);

1º ano A; 1º ano B; 2º ano A; 2º ano B; 3º ano A; 4º ano A; 5º ano A; 5º ano B	Amarelinha Africana	Prista; Tembe; Edmundo, (1992)
--	---------------------	--------------------------------

Fonte: Construção Coletiva

Quadro 4- Práticas corporais realizadas no período vespertino

Turma/Tarde	Práticas Corporais	Referência
Pré I e Pré II	Banyoka e Corrida do Saci	Cunha (2016); Grando (2010); Pereira (2021)
1º ano C e 2º ano C	Saltando o Feijão e Corrida com Tora	Cunha (2016); Pereira (2021); Roque (2017);
3º ano B e 4º ano B	Pegue a Cauda e Cabo de Força	Cunha (2016); Pereira (2021); Roque (2017);
4º ano C e 5º ano C	Travessia e Pegue o Bastão; Perna de Pau	Cunha (2016); Pereira (2021); Roque (2017);
Pré I; Pré II; 1ºC; 2º C; 3º B; 4ºB; 4ºC; 5º C	Amarelinha Africana	Prista; Tembe; Edmundo, (1992)

Fonte: Construção Coletiva

Chegado a data que antecede a gincana e com pequenos detalhes para serem finalizados como limpeza da quadra, ajustes de microfone e som, contei com a participação do meu companheiro e da minha companheira de trabalho para organizar todo o evento de culminância da intervenção temática aqui relatada: Professor Emerson e a Professora Simone, além do meu orientador Professor Daniel¹⁹ que se dispôs a viajar mais de 500 quilômetros, no sentido de colaborar com a organização da atividade (DIÁRIO DE CAMPO Nº 19).

Em diálogo com a direção, optamos por enviar um bilhete para as famílias solicitando autorização para que as crianças dos 4º e 5º anos pudessem participar da prova travessia. Nossa adaptação consistiu em atravessar uma piscina de 3000l de volume de água por três metros de comprimento, 1,60 cm de largura e 0,60 cm de profundidade até o lado oposto, fazendo imediatamente o retorno em formato de revezamento. Além disso, consegui oportunizar a todas as crianças um último contato antes da nossa gincana ajustando as salas conforme cada prova ou tarefa.

¹⁹ Daniel Teixeira Maldonado, IFSP – Campus Jacareí Docente permanente do IFSULDEMINAS-Campus Muzambinho.

Em substituição das medalhas para os(as) estudantes ao final da gincana, decidimos entregar um marcador de livro para cada criança como lembrança da participação em todo esse processo educativo. Destaco que esse foi um ponto de tensionamento na escola, pois a competição e o símbolo da vitória ainda se faziam muito presentes em toda a comunidade escolar.

Para mim foi muito importante esse momento de (auto)formação com os(as) discentes, pois como já destacava Paulo Freire, é necessária essa articulação entre educador(a)-educandos(as) para que se construa uma prática político-pedagógica horizontalizada, dialógica e crítica (FREIRE, 2003).

Figura 25- Marcador de livros e adaptação da prática corporal travessia



Fonte: Fotografia retirada pelo autor.

Enfim chegado o dia da gincana, as cinco horas da manhã, já estava na agência de viagens de Batatais aguardando a chegada do meu orientador professor Daniel que se predispôs a acompanhar o evento (DIÁRIO DE CAMPO Nº 20).



Adiantei a exposição dos trabalhos um dia antes da gincana com a ajuda de muitos(as) servidores(as) da escola, mas ainda precisei organizar diversas atividades nesse momento, como a mesa de som e entrega de coletes para as crianças. Por isso, tomei café junto com o Daniel e imediatamente fomos para a escola. Chegamos por volta das 06:20h para adiantar o processo de organização, mais tarde chegaram a Professora Simone e o Professor Emerson para compor o grupo.

O evento teve seu início às 7:45h no período da manhã, apresentamos as práticas numa primeira etapa até as 10h, fizemos intervalo para o lanche das 10h às 10:25h. Encerramos às 11:45h já com a entrega das lembranças para todas as crianças (marcador de páginas), também fazendo as considerações finais. O Secretário Municipal de Educação (Professor Victor Junqueira) prestigiou a atividade de culminância da intervenção temática. Já no período da tarde iniciamos às 13h, seguindo a mesma lógica do período da manhã, com um primeiro momento de atividades mais longo, seguido de intervalo e encerramento.

O evento teve suas propostas contempladas dentro do que foi planejado; todavia, apesar de nosso lema ser celebração, a competição ainda esteve latente no comportamento das professoras e crianças durante a gincana, por ser uma emoção arraigada na sociedade capitalista, que é formada pelo sistema político-econômico neoliberal (MALDONADO, 2020).

Terminamos o desmonte da quadra, mesa de som, piscina, materiais, biombos às 18:30h, foram mais de 12h que passamos na instituição. Abaixo será possível observar vários registros realizados no dia da gincana com jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana.

Figura 26- Registros da gincana com jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana



Fonte: Fotografia retirada pelo autor.

Figura 27- Experimentações no dia da gincana



Fonte: Fotografia retirada pelo autor

Figura 28 - Experimentações no dia da gincana



Fonte: Fotografia retirada pelo autor

Figura 29 - Experimentações no dia da gincana



Fonte: Fotografia retirada pelo autor

Sobre o processo de intervenção temática, principal objetivo deste trabalho, além das narrativas registradas em diários de campo aqui descritas, alguns relatos se desvelaram em nosso círculo de cultura.

Criança_1 [...] Uma coisa que é bem legal, a gente aqui, porque a gente aprende mais, a gente... Como é que eu posso dizer? A gente fez várias coisas, a gente fez a roda de conversa, a gente viu os vídeos sobre a matriz indígena, africana, sobre o racismo. A gente fez as brincadeiras, e isso é entender um pouco sobre outras culturas a não ser a nossa [...].

Criança_2 [...] Passar o bastão [...].

Criança_5 [...] E a perna de pau, porque tipo assim nunca tinha experimentado aquela corrida [...].

Criança_2 [...] A pessoa está aqui e troca, tem que correr e pegar [...].

Assumir uma Educação Física Escolar crítico-libertadora é exatamente insurgir sempre que houver fendas. Freire (2011) infere que ensinar exige posicionamento político do(a) professor(a), pois uma possível neutralidade só assevera o que está posto. Portanto, é urgente a sistematização de experiências político-pedagógicas que ampliem a leitura de mundo dos(das) educandos(as), afinal nosso modelo curricular neoliberal limita o(a) educador(a) com relação a amplitude das temáticas. Sobre esse modelo outro de proposta as crianças trouxeram suas narrativas no círculo de cultura.

Criança_1 [...] Eu achei a gincana muito legal, muito interativa, além da gente ter uma nova experiência de não ficar só dentro da sala de aula, de não ficar só ali parada. A gente pôde sair, pôde brincar, pôde fazer várias coisas, e para além das brincadeiras ainda teve o conhecimento da cultura indígena e africana, para todos os educandos [...].

Criança_5 [...] Eu acho que foi bom a gente ter essa experiência na gincana porque, mostrou bastante coisa de cultura indígena e africana, é bom para as pessoas com preconceito aprenderem o racismo, é uma coisa nova [...].

Criança_3 [...] Como a Criança_1 falou da gincana, isso também é bom para a gente aprender, porque saber como eles vivem, tudo com as reflexões, as brincadeiras. Saber que eles estão sofrendo e para a gente parar com isso [...].

Criança_4 [...] Também foi muito interessante para as culturas indígenas e africanas em outros lugares, também eles podem fazer a mesma gincana, igual nós fizemos aqui, é como estava escrito lá. **O importante não é competir, é celebrar** [...].

É possível perceber na fala da criança_1 a herança colonial arraigada nas aulas de Educação Física advindas da minha própria formação, afinal fiquei cinco anos sendo docente desses(as) estudantes e a palavra “legal” aparece na narrativa. A mesma criança destaca o processo de reflexões construída ao longo da intervenção temática. A criança_4 traz a ideia de compartilhar o relato de experiência com outras instituições.

Após a descrição de todo o processo de construção de uma prática político-pedagógica inspirada nos pressupostos do currículo crítico-libertador da Educação Física, recorremos a Maldonado (2020), quando o autor menciona que a valorização de uma ecologia de saberes é fundamental para os(as) professores e professoras que pautam suas atuações em uma perspectiva libertadora produzirem inéditos viáveis no cotidiano escolar. É preciso alimentar a prática político-pedagógica progressista do componente problematizando os saberes hegemônicos e propondo saberes contra hegemônicos, que possibilitem a reflexão e análise dos marcadores socioculturais de raça, gênero, geração e classe social que atravessam as práticas corporais na Educação Física Escolar, materializando a descolonização do currículo.

Seguimos para a próxima categoria temática defendendo uma Educação Física justa, libertadora e antirracista.

11. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR LIBERTADORA E ANTIRRACISTA

Mangueira²⁰, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa, as multidões

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa, as multidões

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu dengo
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

Após o processo de intervenção temática e a realização da gincana decolonial/descolonizada com jogos de matriz indígena e africana foi proposto o círculo de cultura para que eu pudesse produzir informações nesse estudo, principalmente sobre a leitura de mundo das crianças relacionadas com os temas que envolvem as relações étnico-raciais.

²⁰ Samba-Enredo 2019 - Histórias Para Ninar Gente Grande G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (RJ), Composição: Tomaz Miranda / Ronie Oliveira / Márcio Bola / Mamá / Deivid Domênico / Danilo Firmino.

As primeiras reflexões realizadas no círculo de cultura já trouxeram um debate denso sobre o que as crianças pensam e vivem relacionadas com as situações de racismo:

Criança_1 [...] Racismo é um crime que acontece com crianças, aprendem que é legal ofenderem seus amigos, em casa vou dizer para meu filho ofender também, aí o filho faz na escola com os colegas, os colegas passam para outros colegas e fica assim [...].

Criança_2 [...] Um vírus que se manifesta [...].

Criança_3 [...] É como a Criança_1 falou, isso é passado na mente, porque, gente, todo mundo é igual a todo mundo, porque, tipo assim, o pai foi lá e falou, ai, não fala com ele não, filho, porque ele é negro, isso é passado, colocado na mente das pessoas [...].

Ao analisar as falas dos(das) participantes, fica explícito que a Criança_1 e a Criança_2 sugerem que a sociedade é criminosa com a atual geração apresentando de maneira inconsciente o que se perpetua desde 1500, um racismo epistêmico em que uma educação “outra” não tem espaço e a intenção é a manutenção da ordem racial especialmente aos homens brancos que querem permanecer superiores mitigando qualquer possibilidade de perder a colonialidade do poder (WALSH, 2007; OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

O primeiro livro de Frantz Fanon “*Pele negra, máscaras brancas*” é um dos textos mais influentes dos movimentos de luta antirracista. Fanon ainda jovem, com 25 anos, apresenta a obra produzida a partir de uma tese de doutorado que foi recusada pela comissão avaliadora. A produção traz um panorama da relação ser humano branco x ser humano negro destacando que o destino da pessoa negra é se tornar pessoa branca no sentido de se apossar da humanização colonial, estabelecendo psicologicamente uma espécie de dependência.

A Criança_3 me surpreendeu, pois para além de ser uma estudante negra, sua narrativa me lembrou Fanon, já que a partir da monocultura europeia implantada nos países do sul, os colonizadores não contentes em subjugar os corpos, principalmente desses grupos, vislumbram colonizar as suas mentes (FANON, 2008).

Em adição a esse fenômeno o advento da internet despertou nas pessoas um desejo de uma ascensão social rápida, um nicho para tentar saltar as

mazelas do capitalismo. Dessa forma, em alguns casos crianças, adolescentes e jovens, com a chancela familiar, produzem conteúdo para as mais variadas plataformas de redes sociais em busca de *likes* sem se importar com as consequências.

Criança_4 [...] Igual a Criança_5 falou em uma das aulas que passou no jornal que duas meninas brancas viram uma menina preta e entregou uma banana pra ela, uma caixa e um boneco de macaco [...].

Criança_5 [...] Igual à da professora, quando o aluno entregou uma bucha de aço pra ela no aniversário dela, e tipo assim, eu me colocando no lugar dela, eu me sentiria mal pelas pessoas não concordarem com a minha cor [...].

Criança_2 [...] E esses dias, eu vi um menino que foi de palhaço pra escola, e a professora vestiu ele de macaco tirou a roupa de palhaço e colocou ele na roupa de macaco [...].

Criança_6 [...] Era uma festinha de circo, aí ele foi de palhaço, aí colocaram uma fantasia de macaco nele [...].

Criança_1 [...] Lembrando das redes sociais, faz pouco tempo que duas *influencers* foram presas porque elas fizeram racismo com um menino pequeno no meio da rua, elas tiveram coragem de postar isso, e quando elas postaram [...].

Criança_1 [...] Muito cruel, porque milhares de pessoas veem e tem crianças vendo na internet, crianças que acham bonito, tipo, fez racismo, é adulto, deve estar certo. Vou fazer também, e fica assim [...].

Criança_5 [...] Muitos comentários de *haters*, que não concordaram com isso, por isso que ela foi presa também. Principalmente por ser uma criança [...].

As falas das crianças_4_5_1 trazem um fato lamentável ocorrido em maio de 2023, em que duas influenciadoras Kerollen Cunha e Nancy Gonçalves, mãe e filha, que mantém ativa conta na plataforma *TikTok* com mais de 13 milhões de inscritos(as), publicaram dois vídeos em que a abordagem acontece com crianças negras, a ideia é optar pelo dinheiro de R\$ 5,00 a R\$ 10,00 ou escolher um presente que continha uma banana ou um macaco de pelúcia. A dupla praticou o “racismo recreativo”²¹ e violou o estatuto da criança e do adolescente em busca de engajamento nas redes sociais.

²¹ Termo cunhado por Adilson José Moreira, pós-doutor pela Universidade de Harvard e pesquisador da Universidade de Berkeley. São ofensas disfarçadas que vão dos palcos de *stand*

A criança_5 lembra da aula exposta no diário de campo nº 3, quando um adolescente entregou uma esponja de aço para uma professora negra. As crianças 2_6 recordaram de um fato acontecido em maio de 2022 em uma escola de educação infantil da rede municipal de São Paulo localizada no bairro de Itaquera, na zona leste, em que a temática abordada era o circo. Um estudante negro foi para escola já caracterizado de palhaço, porém, as professoras fizeram com que ele usasse uma máscara de macaco, enquanto outras crianças cantavam uma música que dizia "você virou, você virou um macaco".

Figura 28 - Mostra de uma sociedade colonizada



Fonte: Print tirada pelo autor da internet.

A mãe denunciou o caso ao ver seu filho sendo exposto em redes sociais com máscara de macaco. Coincidência ou não, todos os fatos trazidos pelas crianças aconteceram em maio, endossando que não superamos a Lei Áurea e não temos o que comemorar nesse mês.

Destarte, Fanon (2008) traz a discussão da expressão da linguagem, no sentido da cissiparidade²² advinda da aventura colonial, sendo quase um tabu

up a campos de futebol. A terminologia é abordada por ele em um livro que leva o mesmo nome, publicado em 2019.

²² **Cissiparidade ou Fissão Binária**, em biologia celular, é o nome dado ao processo de reprodução assexuada dos organismos unicelulares que consiste na divisão de uma célula em duas por mitose, cada uma com o mesmo genoma da "célula-mãe" (com o mesmo DNA ou material genético da "célula-mãe"). Fanon sugere que essa separação forjada pela aventura colonial faz que o negro se comporte diferente com branco em detrimento do seu semelhante.

contestar que ela alimenta o complexo de inferioridade de uma determinada raça. As Criança_1 e Criança_5 trazem uma amostra da citação supracitada:

Criança_1 [...] Na minha família, metade da minha família é negra, meu avô é negro, minha avó é negra, meu avô é negro, as pessoas são negras, e muitas pessoas passam...Quando eu saio com alguém da minha família, eu saio, aí as pessoas passam olhando assim, de lado, tipo julgando mesmo pela aparência, isso é uma coisa ruim, porque mesmo que ela não tenha falado nada, ela expressou. Isso é uma coisa muito ruim, que a pessoa se sente mal sem a outra pessoa ter falado nada [...].

Criança_5 [...] Numa série que eu assisti, eu ainda estou assistindo, a mulher, ela era indígena o pai dela também era, né? Aí ela estava com uma bebezinha, e a bebezinha era branca, aí eles foram parar para almoçar, aí um policial chegou lá e falou assim, essa é sua filha? Como pode essa ser sua filha? Porque ela é branca, você é indígena, a mulher começou a chorar, porque eles queriam tomar a criança dela [...].

Criança_5 [...]. Ah, eu lembrei do nome, Laços Maternos [...].

A série mexicana “Laços Maternos” disponível em uma plataforma de *streaming*, traz como tema central uma mulher que aceita tornar-se mãe de aluguel de um casal rico, com a promessa de que seu pai será liberto, a situação muda quando a criança nasce pelo fato de que o bebê traz consigo deficiência física. A série apresenta a discussão de como refletir e transformar a realidade posta, como criança perfeita, deficiência e luta de poder.

Até 1888, o homem negro era trabalhador escravizado, a partir da “Lei Áurea” o negro passa a não ser reconhecido pela sociedade com uma imagem vinculada a um sujeito preguiçoso, vadio. Nessa conjuntura, as mulheres negras são vistas como prostitutas, desvelando assim o racismo institucional atuando na vida das pessoas. Nós tínhamos até 1888 um regime de escravidão, que era justificada inclusive pelas teorias científicas, em que o(a) negro(a) era compreendido como uma raça inferior e, por conta disso, a possibilidade de escravizar estava posta, inclusive sob tortura e violência (MOREIRA, 2019).

Criança_5 [...] Pelo que eu sei, assim, os indígenas, os africanos, eles andavam sempre machucados, assim, carregando algo nas costas, trabalhando muito. Assim, por mim, assim, eu nem ligo nessas coisas, assim, de ter racismo, porque, tipo assim, meus amigos, eu nem, tipo, ligo, sabe, de diferenciar

tom de pele, tipo, sabe, não são todas as mesmas cores, mas eu, tipo, nem ligo, pra mim é a mesma coisa [...].

Criança_2 [...] Oi, tio! e também, na época da escravidão, os brancos pegavam a carreata²³, colocavam as cordas nos negros e saiam batendo com chicote nas costas, como se fosse animal [...].

Criança_2 [...] Tomava chicotada. [...].

Criança_6 [...] Fazia viagem também. E aí não deu [...].

Criança_2 [...] Colocava no barco [...].

Criança_4 [...] E ainda, quando eles estavam trabalhando, mesmo assim eles apanhavam [...].

Criança_6 [...] O bebê, não nasce sendo racista, ele aprende, tipo a criança [...].

Criança_6 [...] A criança não nasce racista, ela aprende a ser racista [...].

A partir da fala dos(das) estudantes, gostaria de destacar que precisamos trazer as crianças para esse diálogo, isso não pode e nem deve ser incômodo, porque quanto mais cedo esse debate ocorrer, maior será a chance de construirmos uma sociedade antirracista. Nessa conjuntura, considero que a escola é um local privilegiado para essas reflexões, pois as crianças absorvem tudo o que está ao seu redor, vide que em suas falas e narrativas reconhecem o racismo e todas as desigualdades provocadas pelo sistema capitalista na vida da população negra. Portanto, é fundamental que professoras e professores possam contribuir para uma formação de sociedade “outra”, que não aceite qualquer forma de discriminação que ainda perpetua pelo racismo estrutural presente na nossa estrutura societária.

As informações produzidas nesse trabalho a partir do material empírico analisado aponta que “a brutalidade do racismo é algo com que dificilmente um mínimo de sensibilidade humana pode conviver sem se arrepiar ou dizer que horror” (FREIRE, 2020a, p. 199). Essa frase de Paulo Freire nos faz pensar que

²³ No círculo de cultura a criança_2 cunhou o termo “carreata”. Em consulta com a professora alfabetizadora, foi mencionando que esse(a) estudante quis dizer charrete (veículo de tração animal que serve para transportar pessoas. É nítido o entendimento de que a criança começa a tomar consciência do movimento forçado da “diáspora” via tortura e violência.

muitas formas de discriminação racial nos acompanham desde crianças e precisamos desvelar essa realidade para transformar o mundo.

Ao olhar para o diálogo realizado pelas crianças no círculo de cultura, também pude perceber que eles e elas passaram a acreditar que problematizar esses conhecimentos nas aulas de Educação Física pode ser um “remédio” para combater o racismo existente na nossa sociedade. Embora esse diálogo tenha sido curto, conseguimos identificar algumas tomadas de consciência desses(as) estudantes sobre essa problemática, que ampliaram a sua leitura de mundo e, a partir de agora, possuem maiores possibilidades de transformar a sua realidade.

Criança_4 É uma cura. É uma cura, pra combater esse tipo de vírus, como eu disse.

Criança_2 Tipo um remédio que seria é a educação.

Criança_5 Igual a tia Professora_1 colocou na prova, tipo assim, o racismo se trata com o quê? Aí tinha várias coisas lá, tipo educação, remédio, aí eu coloquei educação e eu acertei.

Como já destacado anteriormente, apenas uma prática político-pedagógica inspirada nos currículos críticos da Educação Física, tais como crítico-emancipatório (KUNZ, 1994), crítico-superador (SOARES *et al.*, 1992), e crítico-libertador (MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022; NOGUEIRA, 2021; BOSSLE, 2021) possui a intencionalidade de formar cidadãos(ãs) emancipados(as) que irão combater as injustiças do sistema neoliberal e ajudar na construção de um mundo mais humanizado.

As teorias curriculares críticas concebem o componente curricular Educação Física dentro da área de linguagens e refutam uma educação colonizada, opressora e a serviço do neoliberalismo, pois nessa engrenagem a qualidade da educação é regulada pela lógica do mercado, fazendo com que a formação humana seja depreciada pelo fracasso e sucesso dos(das) educandos(as) (FANON, 2022; FREIRE, 2003).

Os currículos escolares, em sua construção, receberam forte influência dos países colonizadores (Estados Unidos e Europa) (CANDAU, 2012), principalmente após a segunda guerra mundial, dando continuidade a uma formação humana fria, mental e de controle dos corpos colonizados, resultando em diferentes formas de violências (FANON, 2022). Dialogando com essas premissas, o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e suas derivações:



ONU, UNESCO, PNUD, OCDE, PISA, trazem em seus documentos essa educação neoliberal, empreendedora, individualista e meritocrática, disseminando o discurso enganador que basta se esforçar para melhorar de vida.

Ao trazer esse debate para o território brasileiro, a BNCC foi produzida para colocar em evidência o ensino por habilidades e competências e escancarar a política educativa neoliberal, transformando a educação em treinamento para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dessa maneira, quando o processo educativo se pauta apenas em princípios econômicos, a evolução social custa ao pobre, ao negro, ao indígena e todos os grupos oprimidos um processo de invasão cultural que invisibiliza e apaga a sua cultura e os conhecimentos que são produzidos no seio das tradições. Como mencionado por Arroyo (2014), o currículo é um território em disputa, assim sendo, toda a possibilidade de educação popular e democrática tem se perdido nos últimos tempos devido ao processo de educação bancária que vai se estabelecendo nas redes de ensino.

Em conformidade com Prodócimo e So (2023), a pedagogia crítica surge como possibilidade de mitigar as sequelas da globalização, que acabou por ampliar as desigualdades sociais. Nós professores(as) que acreditamos em uma práxis pedagógica crítica precisamos pensar no coletivo em detrimento do individual, politizando o processo educativo.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os educandos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. A favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (FREIRE, 2001, p. 25).

Nesse cenário, é possível notar as contribuições que o patrono da educação brasileira deixou para a sistematização de práticas pedagógicas politizadas, dialógicas e críticas, já que para Paulo Freire a educação é um meio de transformação da realidade e não de reprodução das injustiças sociais (PRODÓCIMO; SO, 2023).

Portanto, a violência colonial e opressora (FANON, 2022; FREIRE, 2003) precisa ser modificada pelos(as) educadores(as), não se reproduzindo como um ciclo normativo, pois para Fanon (2022, p. 85) “a violência do regime colonial e a contraviolência do colonizado se equilibram e se respondem numa homogeneidade recíproca extraordinária”. O pesquisador faz uma contextualização à época que defendia a independência da Argélia da França e a capacidade antidialógica ou bom senso dos colonizadores. Para Fanon não existe processo de libertação ou descolonização sem violência pelo fato de colonizador e colonizado possuírem interesses antagônicos.

Pensando na sistematização de uma Educação Física libertadora inspirada nos princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos freireanos, uma grande contribuição sobre essa teoria curricular foi a obra “Educação física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo”, organizada por Sousa, Nogueira e Maldonado (2019). Naquele contexto histórico, uma das grandes contribuições do livro foi evidenciar os ataques que injustamente Paulo Freire sofreu no começo da gestão Jair Bolsonaro (2019-2022). Nesse contexto, muitos sujeitos, surfando na onda do movimento “escola sem partido”, passaram a defender projetos pedagógicos “neutros”, inviabilizando qualquer debate que pudesse problematizar as opressões sofridas pela classe trabalhadora brasileira. Muitas das pessoas que fizeram essa defesa nunca estudaram Paulo Freire, carecem de embasamento para julgar, o que reverbera certo incômodo com os pensamentos de fazer a sociedade enxergar as opressões impostas por quem detém o poder e as mais diversas precarizações existentes em uma estrutura societária não igualitária em oportunidades.

Nesse cenário, Meireles *et al.* (2021) produziram a obra “Freireando há 100 anos: o encontro com a Educação Física Escolar”, defendendo que a função social do componente curricular na educação básica, para educadores(as) que vivem a utopia de transformar a realidade, está relacionada com a luta coletiva das classes populares e dos grupos oprimidos por inéditos viáveis que melhorem a vida do povo.

Ao problematizar as ações e postulados freireanos na/da/com a Educação Física Escolar, também destaco o texto intitulado “Carta-Utopia: palavras para uma teoria pedagógica da educação física escolar crítico-libertadora”, no qual Bossle (2021) vai refletir sobre a organização da práxis político-pedagógica dos(das) docentes que ministram aula do referido componente curricular inspirada pelo pensamento do patrono da educação brasileira. Importante destacar que esse é um dos primeiros ensaios produzidos na área que defendem efetivamente o currículo crítico-libertador da Educação Física. Recentemente, Bossle (2023) amplia essas reflexões defendendo uma teoria pedagógica crítico-libertadora do componente curricular.

Portanto, a Educação Física Escolar, atrelada ao projeto político-pedagógico produzido coletivamente nas unidades escolares, precisa problematizar os marcadores sociais que atravessam as práticas corporais, ampliando a leitura de mundo dos(das) estudantes sobre os aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais relacionados com as danças, as ginásticas, as lutas, as brincadeiras, os jogos e os esportes, rompendo com estereótipos hegemônicos e opressores. Assim, essa precisa ser uma premissa básica da construção de um currículo crítico-libertador da Educação Física.

Ao assistir uma palestra ministrada pela professora Elaine Prodócimo, intitulada como “Narrar a Educação Física: caminhos possíveis com Paulo Freire²⁴”, compreendi que uma das principais premissas do pensamento freireano é que o(a) professor(a) precisa se assumir politicamente no ato de ensinar, se adequando ao sistema opressor e desigual ou lutando para a sua transformação. Nessa conjuntura, consegui entender que se assumir com neutralidade sobre a função social da escola e da Educação Física é reproduzir um discurso fatalista. Recente texto publicado por Maldonado (2023) também amplia esse debate, reconhecendo que toda as ações didáticas nas aulas de Educação Física precisam ser reconhecidas como um ato político.

Outro ponto importante de se destacar foi a sala Paulo Freire organizada no XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte realizado em 2021, que problematizou a

²⁴ Trecho retirado do curso de extensão "Educações Físicas: temas emergentes para mundos (im) possíveis" do evento: "Educação Física escolar: narrativas e possibilidades pedagógicas" realizado no dia 10/09/2020 e promovido pelo GEPROFEF. Gravação completa pelo link: <https://youtu.be/loMxHK10Ngw>

influência do pensamento freireano para a Educação Física Escolar, além de homenagear o educador por conta do centenário de seu nascimento.

Aproveitando o ensejo, Lopes, Nogueira e Maldonado (2023) realizaram uma pesquisa documental, seguida de uma análise temática dos trabalhos disponíveis na sala Paulo Freire, além de ampliar esses achados com as publicações realizadas entre os anos de 2022 e 2023 em periódicos científicos da Educação/Educação Física e capítulos de livros, principalmente de três obras que problematizaram sobre a influência do pensamento freireano na Educação Física Escolar (MEIRELES *et al.*, 2021; SILVA; MARTINS, 2020; SOUSA; NOGUEIRA; MALDONADO, 2019).

Nesse estudo foram identificados um total de 89 trabalhos entre textos curriculares, artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros e capítulos de livros produzidos em diálogo com o pensamento epistemológico e político-pedagógico da Educação Física e a obra do patrono da educação brasileira, todos publicados até o mês de março de 2023.

Ao final da investigação, as autoras e o autor estabeleceram quatro categorias temáticas, sendo elas “legado do pensamento freireano para a Educação Física Escolar; bases epistemológicas da educação libertadora na Educação Física Escolar; currículo crítico-libertador da Educação Física; e experiências político-pedagógicas da Educação Física inspiradas no pensamento freireano, mostrando a relevância da educação libertadora defendida por Paulo Freire para o debate sobre a função social do componente curricular na educação básica.

Dando continuidade aos estudos, Nogueira, Maldonado e Freire (2023) apontaram a construção coletiva de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar libertadora a partir de uma pesquisa-participante com docentes que atuam nas escolas, chegando dialogicamente nos seguintes elementos de uma prática político-pedagógica crítico-libertadora:

a práxis da Educação Física Escolar, em uma perspectiva libertadora, é um ato político que advoga pelos/as oprimidos/as do mundo; a Educação Física Escolar pautada em Paulo Freire traz para o currículo práticas corporais de diversificadas culturas, promovendo a justiça curricular; a práxis da Educação Física Escolar libertadora não concebe dissociação entre teoria e prática, entendendo todos os momentos das aulas como sendo experiências totalizantes; a tematização e a problematização na Educação Física Escolar libertadora precisam caminhar para a conscientização, rumo à transformação social; os/as

docentes de Educação Física Escolar são seres inacabados e por isso dialogam com o mundo; a prática político-pedagógica da Educação Física Escolar libertadora tem como centro o respeito aos/às educandos/as e a dialogicidade verdadeira. Por fim, a leitura do mundo se dá pela experiência totalizante com as práticas corporais na Educação Física Escolar libertadora; as vivências nas aulas de Educação Física, em uma perspectiva libertadora, são realizadas para conscientizar educadores/as e educandos/as, em comunhão, da realidade material opressora; a prática político-pedagógica da Educação Física escolar, inspirada na educação libertadora, dialoga com teorias que buscam justiça social e a negação do fatalismo; a luta docente na Educação Física Escolar libertadora é ação essencialmente coletiva; a Educação Física Escolar libertadora é, em essência, revolucionária (NOGUEIRA; MALDONADO; FREIRE, 2023, p. 316).

Para encerrar esse subtópico após todas essas reflexões, gostaria de narrar a educação bancária que recebi, desde a educação básica até o ensino superior, e o quanto essa reaproximação com os estudos tem me libertado e me transformado, possibilitando inéditos viáveis na minha prática político-pedagógica na Educação Física Escolar em uma perspectiva libertadora. No ensino fundamental e médio fui condicionado a copiar textos e aos poucos o discurso fatalista se apoderou de mim, e então, passei a fazer o mínimo para progredir entre os anos. Agregado a isso, tinha que trabalhar e vivia em um bairro de alta periculosidade, minha família me ajudou, eu também os ajudei, sobrevivemos, mas outras pessoas não.

Na graduação, por mais que me considerasse um discente regular/bom, minha identidade fora colonizada. Quando iniciei a carreira docente treinava os(as) estudantes para que eles(as) respondessem perguntas sobre as regras e táticas dos esportes, invisibilizando qualquer tipo de reflexão crítica sobre esses temas. Assim, acabei reproduzindo a educação bancária que recebi durante a formação inicial, em que a maioria das disciplinas eram ministradas por ex-atletas. Logo, quando me formei, meu sonho era reproduzir as atitudes dos opressores e colonizadores, como ressaltam Fanon (2022) e Freire (2003).

Esse tema da minha dissertação me mostrou o processo de libertação que venho sofrendo junto com docentes e discentes parceiros de mestrado, já que somos seres humanos inacabados e em constante reconstrução. Após essas experiências, passei a defender que a Educação Física pode se valer dos pressupostos da educação libertadora para contribuir na ampliação da leitura de mundo dos(das) estudantes sobre as práticas corporais, possibilitando que eles

e elas possam ser mais (MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022; NOGUEIRA, 2021; BOSSLE, 2021). Todavia, é preciso fazer um diálogo mais incisivo entre o pensamento freireano e a construção de uma Educação Física antirracista, principalmente se pretendemos construir uma sociedade com justiça social.

11.1 Horizonte para uma Educação Física antirracista

Irei iniciar essa subcategoria temática mencionando que me autodeclaro branco, careca, 1,70 m e aproximadamente 75kg. Talvez surja a inquietação que carrego desde que iniciei esse trabalho em muitas pessoas que estão lendo a minha dissertação. Como é possível um branco produzir conhecimento científico que coloca em evidência a negritude, cultura africana, afro-brasileira e os saberes dos povos indígenas.

Gosto muito de programas esportivos e respondo essa pergunta com um excerto de uma matéria do portal *UOL* de novembro de 2019 a respeito de uma declaração do então narrador do grupo globo Júnior Oliveira (negro) sobre relatos de racismo que vinham acontecendo com Dentinho e Taison (jogadores de futebol) na Ucrânia.

"É uma coisa que incomoda porque você vê brancos discutindo temas de negros porque falta representatividade de negros participando. A gente olha para nossa redação e é um mar branco, é um mar branco. Só que a gente trata de um seguimento, que é o esporte, que a essência é negra. No futebol o grande é negro, no basquete os maiores da história são negros, no tênis...Tivemos um negro hexacampeão mundial em um esporte de elite agora, que é o automobilismo. Só que para discutir esporte são brancos. (...) Está errado a participação na essência, na base. É estrutural, é da sociedade, um pouco do estado, mas como formadores de opinião nós precisamos ser mais agentes de transformação"²⁵.

O mar branco exposto pelo narrador está na prefeitura da minha cidade, no legislativo, no judiciário, na educação, na ciência e nas aulas de Educação Física. O racismo estrutural ainda se faz presente no Brasil, todavia, assim como destacado no excerto, materializo a falta de representatividade de pessoas

²⁵ Narrador Júlio Oliveira discute falta de negros no jornalismo esportivo. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/2019/11/12/narrador-julio-oliveira-discute-falta-de-negros-no-jornalismo-esportivo.htm> Acesso em: 10. Nov. 2023.

negras e negros em um programa de mestrado profissional stricto sensu. Vislumbro um futuro justo, solidário, menos egoísta e com oportunidades para todas as pessoas, em que professores e professoras negros(as) possam se tornar protagonistas nesse debate.

Isso posto, mesmo não tendo lugar de fala em relação as marcas sofridas pelos(as) negros(as) e povos originários no Brasil, tentarei fazer um diálogo da produção acadêmica do movimento negro da Educação Física com o material empírico produzido por essa investigação. A obra de Cunha (2016) amplamente citada neste trabalho salienta o valor que práticas corporais como jogos e brincadeiras podem ter na formação crítica do sujeito desde que problematizadas de maneira contextualizada e produzindo sentidos e significados. Historicamente, a sociedade validou apenas culturas ligadas ao homem branco e por vezes o professor(a) de Educação Física reproduziu ações racistas no ambiente escolar advindas do período da escravatura.

Exemplos desse tipo de herança lúdica afro-brasileira ligada ao contexto da escravidão são os jogos “Chicotinho Queimado” e “Barra manteiga na fuça da nega”. A utilização dessas brincadeiras sem uma reflexão de seu significado termina por contradizer as orientações legais acerca de uma pedagogia antirracista. É preciso polemizar a construção histórica desses jogos e inclusive a questão semântica de seus versos, desconstruindo os apelidos que historicamente inferiorizam os negros no Brasil (CUNHA, 2016, p. 18).

Pesando em uma Educação Física antirracista, Nobrega (2020) discute a contribuição de docentes negros(as) no exercício da pedagogia da diversidade em uma pesquisa foi realizada em cinco escolas públicas da rede municipal da cidade de São Paulo, que oferta a etapa das séries finais do ensino fundamental. Os(As) sujeitos pesquisados(as) foram cinco coordenadoras e seis docentes da área de Educação Física negros e negras. Os resultados apontam contribuições do componente curricular na construção da identidade afro-brasileira. Vale destacar que os(as) docentes negros e negras que “assumem a *negritude* estão conscientes do racismo, do preconceito racial, da discriminação racial e das desigualdades” (NOBREGA, 2020, p. 56).

Ao se ancorar em uma perspectiva de Educação Física antirracista, o(a) professor(a) que se assume politicamente tira a população negra/preta da condição de encarcerados(as) do destino. A autora aponta os saberes necessários para que isso ocorra

Por isso, a incorporação dos saberes necessários, isto é, identitários, políticos e estéticos/corpóreos (produzidos, articulados e sistematizados pelo movimento negro) para a construção da educação física antirracista, pois eles são primordiais na composição da nossa realidade de resistência, uma vez que abrem espaços de luta, por meio das atitudes derivadas da negritude (NOBREGA, 2020, p. 57).

Nobrega (2023) entende que uma atuação pedagógica antirracista está intrinsecamente ligada com uma ruptura do modelo de escola capitalista, já que essa política educacional é incapaz de dar conta de questões relacionadas ao racismo. A autora infere ainda que a ideia de “educação para todos” posta nos anos 1990 não enxergava valores e necessidade de corpos negros e negras.

Santana (2023) faz uma reflexão sobre a educação para as relações étnico-raciais e antirracista no Brasil, apontando sobre os avanços e retrocessos que a temática conquistou a partir de leis e documentos e, paradoxalmente, vem recebendo o “tratamento adequado” quando é alocada práticas corporais da cultura indígena e africana do 3º ao 5º ano na BNCC da Educação Física, como se em outros momentos do processo de escolarização essa temática não precisasse ser problematizada. Outrossim, no seu trabalho é apresentado relatos de práticas para estudantes das séries finais do ensino fundamental da cidade de Belo Horizonte de maneira desobediente do ponto de vista curricular, já que professoras e professores colocam em evidência os saberes da cultura negra, afro-brasileira e indígena em diversos momentos das suas aulas.

Dialogando com Fanon (2022), em especial o livro *Condenados da Terra*, a obra tece críticas a quaisquer formas de colonização, capitalismo, racismo, patriarcado, cristianismo, sendo apresentado relatos de pessoas que procuraram ajuda médica fruto da herança colonial europeia. De que adianta a pessoa procurar ajuda médica se a sociedade é racista, colonialista, desumana. É urgente pensarmos e refletirmos como educadores(as) se vamos cumprir o projeto colonial ou transgredir essa concepção educativa, deixando rastros de luz para que outros(as) possam fazê-lo.

Nessa última categoria de análise temática gostaria de alertar que a Educação Física Escolar, em muitos contextos educacionais, ainda continua a serviço de tudo que foi levantado aqui, como a exclusão, atitudes que induzem ao racismo, quaisquer formas de preconceito e discriminação. Se contrapondo a



essa realidade, espero que essa investigação possa contribuir na formação do(da) futuro(a) professor(a) progressista do componente curricular e que as temáticas problematizadas apontem para a relevância dos(das) docentes da área, que assumem o currículo-crítico-libertador para inspirar a sua prática político-pedagógica, colocarem em evidência os saberes historicamente produzidos pela humanidade sobre a cultura negra, afro-brasileira e indígena, destacando os seus atravessamentos com as práticas corporais e o corpo.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi manifestado na introdução deste manuscrito, fiquei mais de 14 anos longe das discussões científicas sobre Educação Física Escolar, minha atuação dentro da sala de aula era então pautada em formar sujeitos competentes (NUNES; RÚBIO, 2008). O advento do ano sabático de estudos em 2020 foi fundamental para que pudesse dar os primeiros passos e retornar ao mundo acadêmico. A priori, minhas inquietações dentro das escolas que atuo era relacionada aos jogos escolares e os maus entendidos sobre a temática esporte dentro da área (BRACHT, 2000).

Atendendo as datas efemérides da dinâmica escolar, propunha a organização de uma gincana em outubro como forma de contribuição apraz para as crianças. Nesse contexto, levei meus azedos para IFSULDEMINAS - campus Muzambinho-MG como discente da primeira turma de mestrado do polo e a terceira em nível nacional. A disciplina “Problemáticas da Educação Física” do polo e o inventário das produções intelectuais da primeira turma debatido por Barreto, Maldonado e Casagrande (2023) foram fundamentais para a delimitação do tema, sendo que nesse estudo se constatou demasiada ênfase a temática esporte em detrimento a práticas voltadas para cultura africana e indígena nas dissertações e teses do referido programa. Ademais, os produtos educacionais apresentados esplandecem a suposta dependência do(da) professor(a) em cartilhas e sequências didáticas em detrimento de uma formação intelectualizada.

Após muitos momentos de estudos foi estabelecido que o meu escopo de pesquisa seria compreender como os(as) estudantes significam uma prática político-pedagógica descolonizada e libertadora nas aulas de Educação Física Escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Entende-se aqui que a tematização e problematização de práticas corporais contra hegemônicas, silenciadas pelo currículo escolar, se torna de extrema relevância para descolonizar o currículo. Assim, busquei evidenciar manifestações da cultura corporal de matriz africana e indígena.

Para subsidiar e fundamentar o trabalho foi necessário arrolar a história da Educação Física Escolar e procurar entender qual sua função social no século XXI. A Educação Física enquanto componente curricular obrigatório coleciona uma série de críticas à sua contribuição curricular dentro da escola, já que em

sua linha temporal é possível identificar o caráter meramente recreativo, descompromissado e alienante ou a redução à prática esportiva, na qual se selecionam os(as) educandos(as) mais aptos(as) e se ignoram os(as) demais. Todavia, com a redemocratização do país em meados dos anos 1980, temos uma explosão de novos entendimentos sobre a função social desse componente curricular e qual seu papel dentro da escola.

Completamos 20 anos da lei 10.639/03 e 15 anos da lei a Lei 11.645/08, todavia, avanços legislativos fruto do movimento negro e indígena ainda não se reverberam como deveriam numa sociedade colonizada em que a invasão cultural estadunidense-eurocêntrica perdura em tempos contemporâneos. Dessa forma, muitas instituições escolares tratam do tema de maneira sazonal ou de maneira exótica em detrimento de uma práxis dialógica e reflexiva (TORRES SANTOMÉ, 2008; CANDAU, 2012; FANON, 2022).

Agregado a isso, a BNCC e suas premissas neoliberais não tratam as leis supracitadas de maneira séria quando invade a sala de aula e estabelece o exato momento da prática e o tempo estimado. Ademais, a unidade temática esporte é superestimada na etapa do ensino fundamental remetendo o currículo esportivista totalizando nove anos em detrimento de três anos para práticas corporais dos povos originários e africanos. Situação limite deste trabalho e de professores e professoras que tem suas práticas pautadas numa valorização de ecologia de saberes e na pedagogia decolonial/descolonizada.

O debate sobre pedagogia decolonial/descolonizada assusta os detentores do poder porque à medida que vislumbra uma educação “outra”, rompe drasticamente com a fome engendrada pelo sistema capitalista. A deturpação provida na BNCC (BRASIL, 2017) pelo governo Michel Temer materializa os condenados da terra a uma pedagogia das competências em que a intenção é propalar uma formação uberizada voltada para o trabalho simples e com condições laborais intermitentes. O documento culmina com um ensino médio à deriva e na corda bamba de sombrinha deixando de lado os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade sobre as práticas corporais para colocar em evidência as competências e habilidades que adaptam os sujeitos na estrutura societária desigual que vivemos (VIEIRA, 2020; JUCA; MALDONADO; BARRETO, 2023). Infelizmente, essa mesma realidade se materializa no ensino fundamental.

No processo de revisão de literatura do trabalho e em momentos singulares de muita reflexão e leitura que antecederam minha qualificação e a intervenção temática do trabalho como ato de uma “outra” experiência pedagógica possibilitaram organizar uma prática de pesquisa inspirada nos pressupostos epistemológicos, políticos e pedagógicos do currículo crítico-libertador da Educação Física, sendo os postulados freireanos a intenção teleológica desse trabalho, descartando as premissas educativas neoliberais contemporâneas da formação de competências, habilidades e empreendedorismo (MALDONADO, 2021; MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022; MEIRELES *et al.*, 2021; SILVA; MARTINS, 2020; NOGUEIRA, 2021; BOSSLE, 2021, VIEIRA, 2020).

Propus uma sistematização de um projeto educativo relacionado com os jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena. O tempo estimado foi de 30 aulas por turma (um trimestre) reduzidas a 20 diários de campo pelo fato de temas geradores emergirem e algumas aulas serem continuadas ou interrompidas pelo planejamento ou eventos da secretaria de educação.

No decurso as crianças puderam conhecer as práticas corporais para então decidir quais seriam utilizadas na culminância desse projeto (gincana decolonial/descolonizada) propondo inclusive as modificações nas vivências.

Durante o processo de intervenção temática deste trabalho existiram variáveis intercorrências relacionadas com a instrumentalização da Educação Física Escolar para defender interesses espúrios, como a pressão para que os(as) docentes do componente curricular participassem de jogos escolares esportivos reproduzindo as características do esporte profissional, colonizando mais uma vez o currículo.

Metodologicamente nos aproximamos da pesquisa descritiva exploratória culminando em um de estudo de caso que investigou uma ocorrência peculiar alocado no cotidiano que atuo (CHIZZOTTI, 2014), com a intencionalidade de compreender aspectos intrínsecos de um contexto educacional.

Os dispositivos para a produção das informações vieram de análise documental, diários de campo e o círculo de cultura. Participaram da investigação 11 crianças matriculadas no quinto ano das séries iniciais do ensino fundamental, sendo o fio condutor desse processo o respeito ao próximo desapegado de interesses capitalistas, buscando a formação crítica pelo diálogo (FREIRE, 2020b).

A análise do material empírico produzido pelas narrativas das crianças, análise documental e diários de campo proporcionou a produção de três temas a saber: Por uma prática político-pedagógica decolonial/descolonizada na Educação Física Escolar; Educação Física Escolar crítico-libertadora: análises e reflexões sobre a materialização de uma prática político-pedagógica decolonial/descolonizada; e Educação Física Escolar libertadora e antirracista.

No primeiro tema “Por uma prática político-pedagógica decolonial/descolonizada na Educação Física Escolar” utilizei os prefixos “des” e “de” como uma possibilidade outra de educação, reconhecendo as diferenças epistemológicas nas palavras decolonial e decolonizada, contudo, meu investimento foi tentar superar o currículo hegemônico.

Fica evidenciado as identidades docentes e discentes que essa geração está construindo. No decurso do processo percebi alguns fatores que impedem o(a) educador(a) alcançar seus inéditos viáveis no organizador curricular do currículo paulista, eventos da secretaria como apresentações teatrais e/ou jogos escolares, miscelânea documental no PPP da instituição, foco nas avaliações externas (SAEB, SARESP, chamado de “provão paulista” para estudantes da 3ª série do ensino médio e SIEM), além de todas avaliações externas indicadas a depender do ente federado. Isso reverbera o controle de todo o processo pedagógico, principalmente em avaliações de larga escala, valorizando um processo educativo padronizado, acrítico e distante da base epistemológica da pedagogia decolonial (CANDAU, 2016) e libertadora proposta por Paulo Freire (FREIRE, 2020b).

Quijano (2007) destaca que o colonialismo é uma forma de subjugar e explorar politicamente um espaço em outra jurisdição territorial, já que os países europeus se especializaram nessas ações. A colonialidade se perpetua até hoje na sociedade, nos currículos escolares, nos costumes, na família, nos hábitos, na economia, com um modelo societário forjado para privilegiar poucos e explorar muitos.

Salta aos olhos o encarte expedido pela secretaria de esportes e chancelado pela secretaria de educação num ambiente inclusivo, intercultural, plural, que de forma contraditória com essas premissas destacava os seguintes dizeres: “Nos esportes desenvolve-se habilidades motoras e também emocionais, já que o praticante precisa aprender a lidar com rivalidades, vitórias e derrotas”.

Pensamentos assim se enquadram com o que Fanon e Freire viveram, lógico que em contextos diferentes de guerras e lutas políticas, mas a mensagem fatalista e suas consequências psíquicas são muito explícitas. É preciso se adequar e a escola é um ótimo lugar para que isso ocorra. Com todos esses azedos postos tentei apresentar e desvincular a demasiada competição posta pela sociedade capitalista na culminância do processo (gincana), fato esse aceito com ressalvas pelos sujeitos pesquisados.

O tema “Educação Física Escolar crítico-libertadora: análises e reflexões sobre a materialização de uma prática político-pedagógica decolonial/descolonizada” problematiza os momentos singulares de muita reflexão e leitura com as crianças ao longo de três meses e a intervenção temática inspirada nos pressupostos do currículo crítico-libertador da Educação Física. Neste processo, procurei sistematizar todo trabalho em constante diálogo com os(as) educandos(as). Assim, foram 20 diários de campo produzidos em que tematizei as práticas corporais de matriz africana e indígena e problematizei suas origens, politizando o espaço educativo. As crianças puderam representar seus pensamentos por meio da oralidade, desenhos, charges ou textos sobre os marcadores socioculturais que atravessam essas manifestações da cultura corporal, escapando do estereótipo de uma prática político-pedagógica instrumental e acrítica (BOSSLE, 2018; MALDONADO; NOGUEIRA; FARIAS, 2018).

Os(As) estudantes ainda trouxeram narrativas valiosas a partir do círculo de cultura, que sabemos não resolver o problema de um contexto, mas pode colaborar para a ampliação da leitura de mundo e conscientização dos(das) educandos(as). Dialogando com Candau (2012), defendo que essa transformação trata de um trabalho moroso e complexo, mas como educadores e educadoras envolvidos(as) com essas questões, podemos inclusive organizar projetos educativos que apresentem como base epistemológica a pedagogia decolonial/descolonizada.

Por fim, me apropriei do enredo da G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (RJ) para apresentar o tema “Educação Física Escolar libertadora e antirracista”. Nessa categoria temática ficou evidenciado as falas de que muitos(as) pesquisadores(as) denunciaram, em especial aos postulados de Freire (2003) e Fanon (2022), em que é feita uma relação entre a educação para os(as) oprimidos(as) ofertada pelo opressor (estado), tendo como produto

teleológico uma formação identitária culminando no oprimido sonhando em ser o opressor e/ou o sujeito colonizado pelo sistema capitalista vislumbrando um dia ser o colonizador.

As leis antidiscriminação parecem trazer um efeito moroso desde a proclamação da república (1889). Assim, o comportamento societário narrado pelas crianças é tenebroso para o século XXI, já que o racismo é realçado em séries infantis, no esporte, plataformas de redes sociais e dentro das escolas. Todos esses apontamentos foram emergidos a partir de uma práxis dialógica. A tenra idade não impediu que crianças pudessem ampliar a sua leitura de mundo problematizando questões que atravessam as práticas corporais (MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022; MALDONADO; NOGUEIRA; FARIAS, 2018; BOSSLE, 2018).

Nesse contexto dialógico realizado pelas crianças no círculo de cultura, pude perceber que eles e elas passaram a acreditar que problematizar esses conhecimentos nas aulas de Educação Física pode ser um “remédio” para combater o racismo existente na nossa sociedade. Embora esse diálogo tenha sido curto, conseguimos identificar algumas tomadas de consciência desses(as) estudantes sobre essa problemática, já que ampliaram a sua leitura de mundo e, a partir de agora, possuem maiores possibilidades de transformar a sua realidade.

Os currículos escolares, em sua construção, receberam forte influência dos países colonizadores (Estados Unidos e Europa) (CANDAU, 2012), principalmente após a segunda guerra mundial, dando continuidade a uma formação humana fria, mental e de controle dos corpos colonizados, resultando em diferentes formas de violências (FANON, 2022), educação neoliberal, empreendedora, individualista e meritocrática, disseminando o discurso enganador que basta se esforçar para melhorar de vida.

Ao se ancorar em uma perspectiva de Educação Física antirracista, o(a) professor(a) que se assume politicamente tenta tirar a população negra/preta da condição de encarcerados(as) do destino (NOBREGA, 2020).

Mediante ao exposto nessa dissertação, agregado ao produto educacional, que a minha vista está bem longe de ser uma cartilha de bolso ou mais um instrumento para balizar a prática docente, espero ter contribuído para o avanço epistemológico da área. Não defendo a libertinagem dentro das escolas, mas sim uma justiça curricular como direito de aprendizagem, levando



em consideração a construção dialógica dos projetos educativos construídos no cotidiano escolar. Portanto, aspectos como a pluralidade existente na sociedade, a contemporaneidade, o trabalho docente, a relação familiar e os marcadores socioculturais étnico-raciais, de classe social e de gênero precisam ser sempre problematizados na formação do(da) docente de Educação Física. “Cada geração, numa relativa opacidade, deve descobrir sua missão, cumpri-la ou traí-la” (FANON, 2022, p.207).

Ao final do trabalho, percebi tomadas de consciência nos(nas) estudantes sobre a valorização da cultura afro-brasileira e indígena advinda das práticas corporais, possibilitando primeiras aproximações com uma pedagogia libertadora, antirracista e decolonial/descolonizada nas aulas de Educação Física.

13. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Samuel Nascimento *et al.* A pedagogia do oprimido e a descolonização curricular. **Revista Didática Sistêmica**. v. 24, n. 2, p. 69-80, 2022.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.
- BALZANO, Otávio Nogueira *et al.* Uma proposta "outra" para o ensino do futebol na Educação Física. **RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 12, n. 50, p. 614-623, 2020.
- BARRETO, Samara Moura; MALDONADO, Daniel Teixeira; CASAGRANDE, Fernanda Gabriela Rezende. **A (in)visibilidade do pensamento decolonial nas dissertações do programa de mestrado profissional em educação física em rede nacional**. Anais do XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte. ISSN: 2175-5930. 2024.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BONETTO, Pedro Xavier Russo. Brincadeiras de "todo o mundo"? inspirações pós-coloniais na Educação Física. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na educação física escolar brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 213-230.
- BOSSLE, Fabiano. **O " eu do nós"**: o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2008. 342 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- BOSSLE, Fabiano. Nosso "inédito viável": professor de Educação Física intelectual transformador. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 19-34.
- BOSSLE, Fabiano. Carta-Utopia: palavras para uma teoria pedagógica da educação física escolar crítico-libertadora. In: MEIRELES, Bruno Freitas *et al.* (Orgs.). **Freireando há 100 anos: o encontro com a Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2021. p. 139-150.

BOSSLE, Fabiano. Algumas notas para a constituição de uma teoria pedagógica crítico-libertadora da Educação Física (Escolar): corpo do oprimido/corpo-consciente/onto-episteme. In: BOSSLE, Fabiano; PRODÓCIMO, Elaine; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a educação física escolar**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023. p. 52-78.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo...capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 7, n. 2, p. 62-68, 1986.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, ano XIX, nº48: 69-88, Agosto de 1999.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, v. 6, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 mar. 2024

BRASIL. Lei nº 10.639 de 03 de março de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 10.639, de 3 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 19 Jun. 2022.

BRASIL, resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares**. Ministério da Educação Conselho nacional de Educação, Câmara de Educação Básica resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 18 Jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura**

afro-brasileira. Brasília: MEC, 2004. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 13 Jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: MEC, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 08 Jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 03 Jun. 2022.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a Base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Versão Final. Ministério da Educação. Dezembro, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 19 jul. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 04 Abr. 2022.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** educação física. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. 114p. (PCNs 5^a a 8^a Séries). Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 12 Jun. 2022.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 436p. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 17 Jul. 2022.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/** Secretaria de Ensino Médio. Brasília: MEC/SEM, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 22 Jul. 2022.

BRAUN, Virginia. CLARKE; Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Promulgada emenda constitucional do teto dos gastos públicos.** 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/505250-promulgada-emenda-constitucional-do-teto-dos-gastos-publicos/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, Campinas/SP, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.161, p.802-820, jul./set. 2016.

CAVALLARI, Vinícius Ricardo; ZACHARIAS, Vany. **Trabalhando com recreação.** 10. ed. São Paulo: Ícone, 2008.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1989.

CBCE, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. **GTT 13 - Relações Étnico-Raciais**, Disponível em: <https://www.cbce.org.br/gtt/gtt13-relacoesetnico-raciais>. Acesso em 19 jul. 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COLL, César. **Psicologia e currículo.** São Paulo: Ática; 1997.

CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti (org.). **Educação Física Escolar e relações étnico-raciais:** subsídios para a implementação das leis 10.630/03 e 11.645/08. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. p. 7-9.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural.** Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana et al. Dança como possibilidade de educação para Direitos Humanos: entendendo, discutindo e encenando o Holocausto. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 35, n. 3, p. 89-97, 2021.

- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, Papyrus, 1995.
- DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL. Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michele. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa – enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 127-131.
- ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula rasa**, n. 1, p. 51-86, 2003.
- FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto Educação**, Ijuí, v. 7, n. 2, p. 19-24, 1987.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**: Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. Lígia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**, São Paulo, Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 27ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática e liberdade**. 48ª ed, São Paulo: Paz e Terra, 2020b.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GALLAHUE, David Lee. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte Editora, 2003.
- GEHRES, Adriana de Faria; NEIRA, Marcos Garcia. Linguagem e Educação Física: algumas considerações sobre o currículo cultural. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano V, V. 3 - Mar: 2020.

GERMANO, Vitor Abdias Cabót; SOARES, Dandara de Carvalho. Educação Antirracista? uma análise nos periódicos de Educação Física (2014 a 2020). **Temas em Educação Física Escolar**, v. 5, n. 2, p. 126-138, 2020.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º edição. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (orgs.). **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF** [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 130-148.

GRANDO, Beline Salete (Org.). **Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

GROSGOUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: **Ciência e cultura**. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JUNQUEIRA, Victor Hugo; SILVA, Márcia Altina Bonfá da. SQUARIZI, Luciana. (Orgs). **Descoberta e (Re) Conhecimento da Diversidade das Relações Etnicorraciais. Material de Apoio ao Professor**. Batatais/SP: 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/15QQcmwITzjdT6_IOZKaNYi-ecZxtpsbi/view. Acesso em: 05 ago. 2022.

KUNZ, Elenor **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

KUNZ, Elenor (org.). **Didática da educação física 2**. Ijuí: Ed. Unijuí, 160p. Coleção Educação Física. 2001.

LIMA, Paulo Gomes. Pesquisa qualitativa em educação: estratégias predominantes. **Ensaio Pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 1-2, 2018.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento:** a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LOPES, Priscila Rita Niquini Ribeiro; NOGUEIRA, Valdilene Aline Nogueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física Escolar crítica: movimento de resistência pela Educação libertadora de Paulo Freire. In: MALDONADO, Daniel Teixeira (Org.). **A vida nas escolas:** por uma prática político-pedagógica crítica da Educação Física Escolar. Curitiba: CRV, 2023. p. 119-140.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física Escolar e o pensamento freireano: inéditos-viáveis revolucionários em tempos neoliberais e neoconservadores. In: MEIRELES, Bruno Freitas *et al.* (Orgs.). **Freireando há 100 anos:** o encontro com a Educação Física Escolar. Curitiba: CRV, 2021. p. 109-119.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Paulo Freire com a Educação Física Escolar: problematizações sobre educar como ato político. In: BOSSLE, Fabiano; PRODÓCIMO, Elaine; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a educação física escolar.** Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023. p. 15-25.

MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline (orgs.). **Linguagens na Educação Física Escolar:** diferentes formas de ler o mundo. São Paulo: CRV. 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira; FREIRE, Elisabete dos Santos. Produção curricular na área de Educação Física: possíveis apontamentos de uma virada epistemológica no cotidiano escolar. In: FREIRE, Elisabete dos Santos *et al.* **Saberes de professores e professoras de Educação Física:** docência, pesquisa e o currículo em ação. Curitiba: CRV, 2022. p. 39-56.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. O lugar da cultura negra, afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 19–25, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/26982>. Acesso em: 16 ago. 2022.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. Resistências e Transgressões na prática político-pedagógica da Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**. v. 22, e 1866, 2022.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais**: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira. Curitiba: CRV, 2018.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. Educação física no ensino médio: experiências educativas inspiradas pelos ensinamentos freireanos. **Caderno de educação física e esporte**, v. 18, n. 1, p. 49-54, 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira *et al.* A Brincadeira e o Jogo no Currículo da Educação Física. **Licere** – Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, [S.L.], v. 20, n. 4, p. 152-185, 18 dez. 2017.

MALDONADO, Daniel Teixeira; PRODÓCIMO, Elaine. Por uma epistemologia crítico-libertadora da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano VII, v. 3, p. 6-23, 2022.

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

MATTGE, Katiane. **Capoeira para ouvir**: Práticas e oralidades. Material de apoio didático ao ensino da Ed. Física. 2020. 231 f. Trabalho de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação Física – PROEF- FCT – UNESP, Presidente Prudente, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Jaqueline Costa Castilho Moreira, Presidente Prudente, 2020.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas, SP: Papyrus, 1983.

MEIRELES, Bruno *et al.* **Freireando há 100 anos**: o encontro com a Educação Física Escolar. Curitiba: CRV, 2021.

MENDONÇA, Giuliano Pablo Almeida; FREIRE, Elisabete dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Relações étnico-raciais e Educação Física escolar: uma revisão integrativa de teses e dissertações. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 32, n. 63, p. 01-20, julho/dezembro, 2020.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017.

- MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Kreuzburg. Pesquisa qualitativa em Educação Física escolar: a experiência do F3P-EFICE. In: MOLINA NETO, Vicente.; BOSSLE, Fabiano. (org). **O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 09-36.
- MOMETTI, Carlos.; CUNHA, Fanley Bertoti da.; REIS, Gabriela Canuto dos. O currículo sob a lente decolonial: múltiplas perspectivas para o ensino médio brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 1–14, 2022.
- MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**. São Paulo, p. 215-233, 2018.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari (Orgs). **Educação Física cultural: escritas sobre a prática**. São Paulo: CRV, 2016.
- NEIRA, Marcos Garcia. **Terceira Versão da BNCC: Retrocesso Político e Pedagógico**. Anais do XX congresso brasileiro de ciências do esporte e XII congresso internacional de ciências do esporte. ISSN 2175-5930. 2017.
- NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.
- NOBREGA, Carolina Cristina. dos Santos, Por uma educação física antirracista. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. Esp., p. 51-61, 2020.
- NOBREGA, Carolina Cristina. dos Santos. (org.). **Perspectiva negra na educação física** [livro eletrônico] 1. ed. São Paulo, Casa Flutuante, 2023.
- NOBREGA, Carolina Cristina. dos Santos. Orientações afro-feministas e prioridades negras para a Educação Física Escolar. In: NOBREGA, Carolina Cristina. dos Santos. (org.). **Perspectiva negra na educação física** [livro eletrônico] 1. ed. São Paulo, Casa Flutuante, 2023. p. 18-44.
- NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FREIRE, Elisabete. Dos Santos. A construção coletiva de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar libertadora. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, n. Edição Especial, p. 296–319, 2023.

NOGUEIRA, Valdilene Aline *et al.* A influência do pensamento freireano na Educação Física Escolar: perspectivas contra-hegemônicas de pesquisa e ensino. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 20, n. 3, p. 142- 163, 2021.

NOGUEIRA, Valdilene Aline. **A construção coletiva de inéditos viáveis**: em busca de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar libertadora. 291 f. Doutorado em Educação Física. Universidade São Judas. São Paulo, 2021.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Educação Física na área de códigos e linguagens. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física cultural**: escritos sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016. p. 51-72.

NUNES, Mário Luiz Ferrari e RUBIO, Katia. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008.

NEVES, Marcos Ribeiro das; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural de Educação Física: princípios, procedimentos didáticos e diferenciações. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S.l.], p. 108-124, ago. 2019.

NEPOMUCENO, Léo Barbosa *et al.* Círculo de cultura como componente qualitativo da pesquisa em Educação Física: reflexões teórico-metodológicas. **Pensar a prática**, v. 22, 2019.

OLIVEIRA, Edilson Medeiros de. *et al.* O “racismo à brasileira” no futebol: contextos, desafios e alternativas para mitigar esse preconceito. **Conhecimento & Diversidade**, v. 14, n. 33, p. 115-131, 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010 .

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. Práticas corporais indígenas: jogos, brincadeiras e lutas para implementação da lei 11.645/08 na Educação Física escolar. Fortaleza: **Aliás**, 2021.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em Educação Física. **Revista Cocar**. Belém, Edição Especial, n. 4, p. 93-117, 2017.

PERTUSSATTI, Marcelo. Capoeira: diálogo de saberes como possibilidade de valorização da (s) identidade (s) afro-brasileira (s) e do patrimônio

imaterial. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 3, 2017.

POLITTO, Biana; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física no Ensino Médio no câmpus São Paulo do IFSP em tempos de pandemia. **Revista de Educação Física, Saúde e Esporte**. Limoeiro do Norte, v. 4, n. 1, p. 207-224, 2021.

PRISTA, António; TEMBE, Mussá; EDMUNDO, Hélio. **Jogos de Moçambique**. Maputo: Instituto Nacional de Educação Física – I NEF, 1992.

PRODÓCIMO, Elaine; SO, Marcos Roberto. Por uma proposta crítico-libertadora para a Educação Física Escolar. In: MALDONADO, Daniel Teixeira (Org.). **A vida nas escolas: por uma prática político-pedagógica crítica da Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2023. p. 95-117.

QUARESMA, Felipe Nunes; SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes dos. Bicicleta, Patins e Skate em meio aos fluxos de conhecimentos e afetos. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdirene Aline (orgs). **Linguagens na Educação Física Escolar; diferentes formas de ler o mundo**. São Paulo: CRV. 2020 p. 183-190.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidade epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

REIS, Ronaldo dos; NEIRA, Marcos Garcia. Educação física cultural e africanidades: exu, saberes discentes e encruzilhadas. **Dialogia**, n. 38, p. 1-14, 2021.

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

ROQUE, Lucas *et al.* **Jogos mundiais dos povos indígenas: Brasil, 2015: o importante é celebrar!** – Brasília: PNUD, 2017.104 p.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEESP/UNDIME-SP, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/> Acesso em 22 jun. 2022.

- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, ano 1, n. 1, jul. 2009.
- SÁ, André Luiz das Graças. Decolonizando a cultura corporal: algumas reflexões e proposições. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 1-16, 2022.
- SANTANA, Thiago José da Silva. Educação Física no Ensino Fundamental: reflexões sobre práticas de ensino para uma educação antirracista. In: NOBREGA, Carolina Cristina. dos Santos. (org.). **Perspectiva negra na educação física** [livro eletrônico] 1. ed. São Paulo, Casa Flutuante, 2023. p. 70-95.
- SANTOS, José Antônio dos. Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 15, 2008.
- SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes; NEIRA, Marcos Garcia. A enunciação dos saberes discentes e o currículo cultural de Educação Física. **Educação**, p. e41/1-23, 2023.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.
- SILVA, Maria Eleni Henrique; MARTINS, Raphael Moreira. **Pressupostos freireanos na Educação Física Escolar**: ação e movimento para a transformação. Curitiba: CRV, 2020.
- SOARES, Carmen Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo**. São Paulo: Editores Associados, 2002.
- SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino em Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUSA, Cláudio Aparecido. Círculo de cultura e Educação Física escolar: inspirações decoloniais em Paulo Freire. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, p. 277–293, 2021.
- SOUSA, Cláudio Aparecido; COSTA, Thiago Batista; EHRENBERG, Mônica Caldas. Educação Física decolonial: análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon. **Educação**, v. 46, n. 1, p. e112/ 1–27, 2021.



- SOUSA, Cláudio Aparecido de; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (Org). **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo.** Curitiba: Editora CRV, 2019.p. 17-31
- SOUZA, Bruno Moreira de. Descolonização do corpo negro nas aulas de Educação Física Escolar: corpos historicamente invisibilizados construindo liberdade. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 7, p. 1-19, 2022.
- STAKE, Robert. **Case studies.** In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Eds.). *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. P. 236-247
- TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus.; PROENÇA, José Elias; KOKUBUN, Eduardo. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1988
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Multiculturalismo Anti-Racista.** Tradução: João Paraskeva e Isabel Costa. Porto: Profedições. 2008.
- VAISMORADI, Mojtaba. et al. Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. **Journal of Nursing Education and Practice**, v. 6, n. 5, p. 398-405, 2016.
- VENÂNCIO, Luciana; NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **Mulheres negras professoras de educação física.** Curitiba: CRV, v. 42, 2020.
- VIEIRA, Luiz Renato Assunção. **A constituição da identidade docente em Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: limites e possibilidades à luz da pedagogia freireana.** (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2020. 158 p.
- VIEIRA, Rubens Antônio Gurgel; BONETO, Pedro Xavier Russo. Educação Física Escolar na Área de Linguagens: virtualidades deleuze-guattarianas. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline (orgs). **Linguagens na Educação Física Escolar: diferentes formas de ler o mundo.** São Paulo: CRV. 2020 p. 85-100.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE 1- ROTEIRO PARA DISCUSSÃO DO CÍRCULO DE CULTURA

PRIMEIRAS PALAVRAS
<ul style="list-style-type: none">• Apresentação do moderador e dos possíveis relatores e seus respectivos papéis;• Apresentação dos(das) educandos(as);• Apresentação dos objetivos da pesquisa;• Divulgação das formas de registro do trabalho, bem como do anonimato dos envolvidos;
TEMAS GERADORES
<ul style="list-style-type: none">• Vocês acham importante falar sobre o racismo, percebem isso no cotidiano?• O que vocês acharam das aulas de Educação Física com jogos e brincadeiras indígenas e africanos?• O que vocês aprenderam sobre a temática? É importante abordar o assunto nas aulas de Educação Física?• Como foi participar da gincana decolonial/descolonizada após a finalização do projeto de jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena?
CONSIDERAÇÕES FINAIS
<ul style="list-style-type: none">• Esse projeto possibilitou que vocês refletissem sobre a construção de uma sociedade que respeita todas as culturas? É importante abordar essa temática na escola?• Apontem os momentos que foram mais marcantes durante a sua participação na gincana com jogos e brincadeiras africanas e indígenas.• Agradecimentos pela participação.

APÊNDICE 2- QUADRO DE INTERVENÇÃO TEMÁTICA

Número de Aulas	Objetivos	Proposta	Descrição
1	Identificar a composição étnica do povo brasileiro	CONHECENDO NOSSA HISTÓRIA	Primeira aula da intervenção será proposto um diálogo em sala de aula envolvendo a explicação da proposta e a utilização de alguns recursos didáticos como mapa e vídeo.
2/3	Identificar os elementos da cultura africana.	AMARELINHA AFRICANA	A amarelinha africana (ou Teca-Teca) tem origem em Moçambique. É uma brincadeira rítmica que se baseia na constância dos movimentos marcados por canções e palmas. É uma versão da amarelinha tradicional brasileira perfeita para auxiliar na musicalização das crianças
4	Identificar os elementos da cultura africana	PEGUE A CAUDA	Adaptação de uma brincadeira infantil da Nigéria. Os jogadores se dividem em equipes. Cada equipe forma uma fila segurando pelo ombro ou cintura. O último jogador coloca um lenço no bolso ou no cinto, que será “a cauda”.
5/6	Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial com suas histórias e diferentes visões de mundo	CABO DE FORÇA	A disputa é iniciada pelos dois times com a marca central do cabo coincidindo com a linha central. O objetivo do jogo é puxar o grupo oponente, fazendo com que ele cruze a linha central com sua marca de quatro metros do cabo
7/8	Interessar-se pela pesquisa recordando as manifestações culturais bem como a história de jogos e brincadeiras de cultura indígena e africana.	SALTANDO O FEIJÃO	Adaptação de uma brincadeira infantil da Nigéria. Com uma garrafa pet (com um pouco mais de 250 gramas de feijões dentro) na ponta de uma corda longa. Será escolhido um aluno para girar essa corda no chão. Os educandos devem ficar em círculo. O aluno que irá balançar a corda fica no meio. Este balança a corda perto do chão e os jogadores devem pular para não serem atingidos pela corda
9/10	Reconhecer as brincadeiras de outros povos e outras etnias, para saber como as crianças significam suas gestualidades em diferentes partes do mundo.	CORRIDA DA TORA	Trata-se uma corrida de revezamento muito comum entre alguns povos indígenas da família linguística Jê. A atividade exige velocidade para a corrida, força e resistência para carregar a tora. E pode ser realizada sendo revezada entre os participantes. A tora pode ser adaptada para as aulas com outros materiais como barris e tambores de água (Ver em Outras atividades), bem como podem ser toras humanas, em que os próprios educandos são as toras carregados por dois, três ou mais participantes.

11	Constatar a influência e a utilização de movimentos de origem africana e indígena em nosso dia a dia, tanto no meio escolar quanto na vida familiar.	BANYOKA	Adaptação de uma brincadeira da Zâmbia e do Zaire, que imita o rastejar da “Banyoka”, ou seja, da “cobra”. Os jogadores devem ficar em fila indiana, um atrás do outro, sentados no chão, formando uma “cobra”. As pernas devem estar afastadas e os braços colocados ao redor da cintura do aluno à frente ou sobre o ombro deste. Cada grupo ou “cobra” deve se mover sentado e em conjunto, arrastando no chão sem se soltarem. Os grupos ficam na linha de largada, ao sinal do professor, estes se movem conforme as regras até a linha de chegada. Vence quem chegar primeiro.
12/13	Recriar jogos e brincadeiras em espaços dentro e fora da escola, adequando os espaços disponíveis.	PERNA DE PAU	Entre as crianças, a perna de pau acabou por se tornar um brinquedo. As próprias crianças indígenas saem na mata à procura de dois pedaços de madeira longo e retos, com uma ponta em formato de “Y”. Nesse Y é onde se apoia o pé, ou ainda dois pedaços de madeira longos e retos e outros dois menores. Com a tira da embira, amarram-se os pedaços menores nos maiores. O mais interessante desse brinquedo é o nó feito com a tira da embira pois possibilita ser ajustado para que o brinquedo seja utilizado por crianças maiores ou menores.
14/15	Organizar e vivenciar jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena que possibilitem a participação de todos	PEGUE O BASTÃO	Adaptação de uma brincadeira do Egito. Com um bastão (ou cabo de vassoura) para cada jogador. Os jogadores formam um grande círculo. O objetivo é pegar o bastão mais próximo à sua direita antes de cair.
16/17	Valorizar as diferentes culturas advindas das brincadeiras e dos jogos.	NATAÇÃO (TRAVESSIA)	Essa modalidade é disputada nas categorias feminina e masculina em águas abertas nos Jogos dos Povos Indígenas. Muitas escolas não possuem o espaço apropriado para a vivência da prática, porém, a natação entre os indígenas pode ser contextualizada como integrante do seu modo de vida, bem como a importância da conservação dos espaços para essa prática como sendo parte da sobrevivência desses povos.
18/19	Ampliar a criticidade, o planejamento e as estratégias na superação dos objetivos propostos pelas brincadeiras e pelos jogos.	ORGANIZAÇÃO GINCANA DESCOLONIZADA	Após momentos de reflexão e vivências com os educandos, propor a gincana decolonial/descolonizada conjuntamente e em diálogo com educandos e educandas.

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS(AS) RESPONSÁVEIS DOS(DAS) ESTUDANTES

Título da Pesquisa: **Educação Física Escolar em uma perspectiva crítico-libertadora: A tematização de jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana.**

Pesquisador responsável: Marcos Aurélio Guidetti de Moraes

Prezados Pai/Mãe ou responsável

Venho através deste termo convidar o menor sob sua responsabilidade a participar, e portanto, requerer sua autorização do aluno (a) _____ neste projeto de pesquisa intitulado **“Educação Física Escolar em uma perspectiva crítico-libertadora: A tematização de jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana.”** a ser realizado em uma escola municipal, localizada no interior do estado de São Paulo, cujo pesquisador responsável é Marcos Aurélio Guidetti de Moraes. A participação do (da) estudante menor de idade citado (a) é muito importante, porém **não deve ocorrer contra a sua vontade**. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se desejar, qualquer pergunta para esclarecimento antes de autorizar a participação do (da) aluno (a) neste estudo.

A pesquisa versará sobre jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana tendo como culminância a Gincana decolonial/descolonizada, rompendo com reproduções temáticas de matriz estadunidense e eurocêntrica. Todos os educandos e educandas serão envolvidos(as), porém para a produção das informações apenas estudantes matriculados(as) nos quintos anos a partir de critérios pré-estabelecidos. Após a aplicação da gincana decolonial/descolonizada e partindo da perspectiva que toda prática político-pedagógica deve levar em conta a função social da escola contemporânea e promover a emancipação dos sujeitos, será realizada uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, a partir de um círculo de cultura com os(as) estudantes.

O(A) Sr^(a). tem plena liberdade de retirar a autorização para participação do menor, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A participação dele ou dela não é obrigatória, nem remunerada e consiste em participar da pesquisa pelo método de discussão de círculo de cultura, realizado de modo presencial, relatando as experiências vividas como estudante após uma intervenção temática envolvendo jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana. Todos os possíveis gastos com deslocamento serão pagos pelo pesquisador responsável.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos(às) participantes. Nesta pesquisa, os riscos para o(a) estudante menor de idade são mínimos, como desconforto ou possível constrangimento em responder a uma das perguntas. Nesse contexto, não requerem plano de contenção, tendo em vista que estão sendo observadas as determinações da NORMA OPERACIONAL Nº 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Para minimizar os riscos, será solicitada a participação de um(a) responsável pelo(a) estudante durante o círculo de cultura. Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: proporcionar a consciência crítica dos(as) educandos e educandas numa perspectiva libertadora para interpretação emancipada de mundo.

Garantimos ao(à) Sr^(a). e ao estudante menor de idade, quando necessário, o ressarcimento das despesas devido à sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Esse ressarcimento poderá ser feito a partir de transferência bancária ou depósito em conta corrente ou poupança.

Estão assegurados ao(à) Sr^(a). e ao estudante menor de idade o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao(à) participante. Asseguramos ao(à) Sr^(a). e ao estudante menor de idade o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no, pelo tempo que for necessário.

Rubrica _____

Durante o círculo de cultura haverá gravação de áudio e visual. Garantimos ao (à) Sr(a). a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do estudante menor de idade e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, na divulgação científica. As informações não serão usadas de maneira a causar algum prejuízo ao participante. Os materiais coletados serão mantidos sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartado (triturado e encaminhado para reciclagem). Essas informações serão utilizadas apenas para publicações em eventos e periódicos científicos especializados, mantendo o sigilo de todos(as) os(as) participantes.

O(A) Sr(a) poderá entrar em contato, a qualquer momento, com a Coordenadoria Sociopedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais IFSULDEMINAS, composta por uma equipe multiprofissional.

O(A) Sr(a). pode entrar em contato, a qualquer momento, com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais IFSULDEMINAS, e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/IFSULDEMINAS situa-se, Praça Tiradentes, 416 CENTRO INCONFIDENTES-MG CEP: 37.576-000 Fone: (35) 3462 1200 e-mail: cep@ifsuldeminas.edu.br e/ou com o(s) pesquisador(es) por meio dos contatos que constam junto ao campo da(s) assinatura(s).

Este documento está elaborado em duas VIAS, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu(sua) representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Daniel Teixeira Maldonado
danielmaldonado@ifsp.edu.br
Rua Antônio Fogaça de Almeida, 200
Jardim América – São Paulo
TELEFONE (12) 2128-5200

Marcos Aurélio Guidetti de Moraes
marcos.aurelio@educandos.ifsuldeminas.edu.br
Avenida das Andorinhas, 229
Altino Arantes – Batatais-SP
TELEFONE (16) 3761 5634

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Endereço: Praça Tiradentes, 416 CENTRO
INCONFIDENTES-MG CEP: 37.576-000
Fone: (35) 3462 1200
e-mail: cep@ifsuldeminas.edu.br

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

Assinatura do(a) voluntário(a)

Batatais, _____ de _____ de 2023

APÊNDICE 4 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **Educação Física Escolar em uma perspectiva crítico-libertadora: A tematização de jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana.**

Pesquisador responsável: Marcos Aurélio Guidetti de Moraes

Você, _____ está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “**Educação Física Escolar em uma perspectiva crítico-libertadora: A tematização de jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana.**” a ser realizado em uma escola municipal, localizada no interior do estado de São Paulo, cujo pesquisador responsável é Marcos Aurélio Guidetti de Moraes. Sua participação é muito importante, porém **não deve ocorrer contra a sua vontade**. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se desejar, qualquer pergunta para esclarecimento antes de aceitar a participação.

A pesquisa versará sobre jogos e brincadeiras africanas e indígenas, tendo como finalização a Gincana decolonial/descolonizada, rompendo com aulas de Educação Física que só realizam práticas corporais advindas da Europa e dos Estados Unidos. Todos os educandos e educandas serão envolvidos(as), porém para a produção das informações apenas 12 estudantes matriculados(as) no 5º ano irão participar do estudo, a partir de critérios pré-estabelecidos.

Após a aplicação da gincana decolonial/descolonizada será realizada uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, a partir de um círculo de cultura com os(as) estudantes. Essa atividade consiste em dialogar com os(as) seus colegas sobre a percepção do grupo relacionada com a participação na gincana.

Você possui plena liberdade de recusar a participação ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A participação não é obrigatória, nem remunerada e consiste em participar da pesquisa pelo método de discussão de círculo de cultura, realizada de modo presencial, relatando as experiências vividas como estudante após a gincana decolonial/descolonizada. Todos os possíveis gastos com deslocamento serão pagos pelo pesquisador responsável.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos(às) participantes. Nesta pesquisa, os riscos são mínimos, como desconforto ou possível constrangimento em responder a uma das perguntas. Nesse contexto, não requerem plano de contenção, tendo em vista que estão sendo observadas as determinações da NORMA OPERACIONAL Nº 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Para minimizar os riscos, o(a) seu responsável irá participar do círculo de cultura. Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: possibilitar que os(as) estudantes reflitam sobre a importância dos jogos e brincadeiras africanas e indígenas para a construção de uma sociedade mais justa.

Garantimos a você e seus responsáveis, quando necessário, o ressarcimento das despesas devido à sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Esse ressarcimento poderá ser feito a partir de transferência bancária ou depósito em conta corrente ou poupança.

Estão assegurados a você e seus responsáveis o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante. Asseguramos a você e seus responsáveis assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no, pelo tempo que for necessário.

Durante o círculo de cultura haverá gravação de áudio e visual. Garantimos a você e seus responsáveis a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do estudante menor de idade e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, na divulgação científica. As informações não serão usadas de maneira a causar algum prejuízo ao participante. Os materiais produzidos serão mantidos sob nossa responsabilidade por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartado (triturado e encaminhado para reciclagem). Essas informações serão utilizadas apenas para publicações em eventos e periódicos científicos especializados, mantendo o sigilo de todos(as) os(as) participantes.

Rubrica _____

Você, juntamente com os(as) responsáveis, poderão entrar em contato, a qualquer momento, com a Coordenadoria Sociopedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais IFSULDEMINAS, composta por uma equipe multiprofissional.

Você, juntamente com os(as) responsáveis, poderão entrar em contato, a qualquer momento, com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais IFSULDEMINAS, e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/IFSULDEMINAS Praça Tiradentes, 416 CENTRO INCONFIDENTES-MG CEP: 37.576-000 Fone: (35) 3462 1200, e-mail: cep@ifsuldeminas.edu.br e/ou com o(s) pesquisador(es) por meio dos contatos que constam junto ao campo da(s) assinatura(s).

Este documento (TCLE) está elaborado em duas VIAS, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término por você) e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Daniel Teixeira Maldonado
danielmaldonado@ifsp.edu.br
Rua Antônio Fogaça de Almeida, 200
Jardim América – São Paulo
TELEFONE (12) 2128-5200

Marcos Aurélio Guidetti de Moraes
marcos.aurelio@educandos.ifsuldeminas.edu.br
Avenida das Andorinhas, 229
Altino Arantes – Batatais-SP
TELEFONE (16) 3761 5634

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Endereço: Praça Tiradentes, 416 CENTRO
INCONFIDENTES-MG CEP: 37.576-000
Fone: (35) 3462 1200
e-mail: cep@ifsuldeminas.edu.br

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

Assinatura do(a) voluntário(a)

Batatais, _____ de _____ de 2023

APÊNDICE 5 - DIÁRIOS DE CAMPO DA PESQUISA

DIÁRIO DE CAMPO Nº 1

DATA: 02/03/2023

TEMA: CONHECENDO NOSSA HISTÓRIA.

PARTICIPANTES: CRIANÇAS DOS 5º ANOS (A, B E C).

Começamos nossa proposta de intervenção temática com jogos de matriz indígena e africana com uma aula programada para sala de aula. Nesta aula organizei o conteúdo em três momentos.

O primeiro momento foi estabelecido com as crianças um diálogo a respeito da formação cultural do povo brasileiro. Expliquei para os educandos (as) que se tratava também de um trabalho acadêmico. Exibi o mapa mundi representação em superfície plana, num primeiro momento os educandos (as) ficaram mais curiosos com mais as variadas bandeiras de todas as nações. Antes de apresentar os slides com uma reflexão mais profunda, uma aluna me indagou: “Professor, nós vamos conhecer brincadeiras de outros países?”

Respondi que sim, mas esses outros países seriam países africanos e os povos originários brasileiros. Na apresentação de slides no segundo momento abordamos um pouco do léxico cultural brasileiro advindo das culturas africanas, indígenas e europeias. Cada um em menor ou maior grau colaborou na composição cultural do povo brasileiro, no folclore, nas danças, na gastronomia, no vocabulário. Quando comentei que a mandioca era cultivada pelos indígenas, um aluno me reportou [...] meu avô disse que não pode plantar mandioca em qualquer época do ano porque ela não cresce [...].

Argumentei que os indígenas são profundos conhecedores de plantio, a feijoada também foi lembrada em um momento bem genérico de conversa. [...] minha avó disse que foram os escravos que inventaram, e a carne vem do porquinho [...].

No terceiro momento trouxe fotos de pessoas famosas questionando os educandos (as) sobre “com quem eles se parecem”, e ainda um quadro de Tarsila do Amaral, obra Operários. Uma aluna me disse que aquelas pessoas “estavam tristes”.

Para finalizar o terceiro momento, assistimos dois vídeos hospedados no *youtube*, sendo o primeiro intitulado como “Raízes do Brasil, os indígenas” e o segundo “Raízes do Brasil, os africanos”. Estimamos que a intervenção temática ocorra em vinte aulas aproximadamente. Nesse contexto, nossa intenção é continuar utilizando o diário de campo como fonte de registros e evitar que informações valiosas discutidas em aulas caiam no esquecimento. Para próxima aula vamos continuar as reflexões acerca da cultura brasileira, porém agora experienciando a amarelinha africana.

DIÁRIO DE CAMPO Nº 2

DATA: 09/03/2023

TEMA: EXPERIENCIAR A AMARELINHA AFRICANA.

PARTICIPANTES: CRIANÇAS DOS 5º ANOS (A, B E C).

Iniciamos a aula na sala, muitos educandos inconformados com a hipótese de a aula ser novamente na sala e pelo meu não aceite em participar dos jogos escolares. Apresentei a Amarelinha Africana (teca-teca) seus movimentos marcados por canções e palmas. Destaquei que essa prática se difere da amarelinha convencional (fases) conforme o desempenho do participante. Logo em seguida, exibi um vídeo na plataforma Youtube para facilitar a compreensão dos educandos(as).

Em todas as salas ao menos um aluno(a) reportou conhecer a prática a partir da rede social Tik Tok, onde pessoas compartilham vídeos curtos. Construímos o tabuleiro com 16 quadrados iguais de maneira uniforme. Disse que colocaria uma música e que enquanto pulavam deveriam cantar “Minuê, Minuê, le gusta la dance, le gusta la dance, la dança Minuê”.

Começamos com gestos simples, os (as) educandos(as) logo dominaram a gestualidade da prática. Na aula seguinte, propus algumas variações. Uma aluna comentou que nesse intervalo de duas aulas, convidou o pai para experienciar com ela a prática da aula de Educação Física conhecida na escola.

Seguimos para construção do processo com a intenção de apresentar a brincadeira Pegue a Cauda/Rabo de origem nigeriana, em havendo tempo hábil no processo, iniciaremos também a experienciação da prática indígena “Heinê Kuputisü”, ou simplesmente corrida do Saci.

DIÁRIO DE CAMPO Nº 3

DATA: 16 e 17/03/2023

TEMA: EXPERIENCIAR A BRINCADEIRA PEGUE A CAUDA ADAPTADA DE ORIGEM NIGERIANA.

PARTICIPANTES: CRIANÇAS DOS 5º ANOS (A, B E C).

Para além da prática corporal, pensamos que assuntos, assuntos emergentes relacionados à temática devam ser problematizados com as crianças. No dia 13/03/2023 o portal G1 Distrito Federal trouxe a seguinte matéria “Aluno entrega esponja de aço como presente a Professora negra no Distrito Federal”, lemos a matéria em sala e ao final fiz a seguinte provocação: “Que mensagem o aluno do ensino médio quis transmitir para a professora?”

Timidamente algumas narrativas começaram a emergir [...] “Parece que o aluno é racista” [...], outro [...] “Querida mostrar semelhança entre a esponja de aço e o cabelo da Professora” [...]. Ao longo da discussão finalizei esse primeiro momento destacando que a sociedade de uma forma ou de outra apresentou ao adolescente uma única e hegemônica raça/cultura, e que esse tipo de comportamento deva ser combativo em momentos escolares (educação básica), e punido na fase adulta sob forma de crime.

Sobre nossa proposta prática “Pegue a Cauda”, expliquei a origem nigeriana da proposta, e que ela pode ser entendida/praticada em formato de

jogo (muitos participantes), ou luta (poucos participantes). Fiz a divisão em quatro grupos; utilizamos pedaços de barbante de 50 cm, e que deveriam prender o barbante na calça ou bolso, tendo como objetivo proteger a si e sua cauda, e simultaneamente capturar a dos colegas.

Pela modificação que fizemos a proposta se tornou coletiva por grupos (quatro), a identificação foi feita com coletes, os educandos demonstraram dificuldade no início, mas logo compreenderam a importância de ficarem próximos uns dos outros para melhor se organizarem. Alguns educandos lembraram da atividade como proposta sugerida no 3º ano, pois as aulas presenciais estavam suspensas pelo advento da pandemia de Covid-19.

Continuamos a vivência na aula seguinte (17/03), os educandos optaram por deixar para semana seguinte a experiência da corrida do Saci “Heiné Kuputisü”.

DIÁRIO DE CAMPO Nº 4

DATA: 23 e 24/03/2023

TEMA: HEINÉ KUPUTISÜ / CORRIDA DO SACI; IDENTIFICAR OS ELEMENTOS DA CULTURA AFRICANA E INDÍGENA NA CULTURA BRASILEIRA.

PARTICIPANTES: CRIANÇAS DOS 5º ANOS (A, B E C).

Começamos a aula dialogando com o dia 21 de março estabelecido pela ONU, Organização das Nações Unidas, ou simplesmente Nações Unidas, como *Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial*. Foi exibido para a turma uma matéria do Jornal Nacional, uma ação da Prefeitura de São Paulo na implementação do currículo antirracista nas escolas, sendo que uma das ações consiste em distribuir 128 mil bonecas e bonecos pretos, brancos, pardos ou com traços dos povos da América do Sul.

Aproveitei o ensejo e perguntei para os educandos se a comercialização de bonecas e bonecos seguem uma proporcionalidade racial, várias narrativas emergiram [...] “nos mercados que vou com minha mãe tem muito mais bonecas brancas” [...], um aluno percebeu a desproporcionalidade também em games e entre super-heróis, e ainda trouxe uma informação que eu não conhecia da série animada Super Choque, que pretendo inclusive problematizar na próxima aula.

Sobre nossa vivência prática comentei que a brincadeira vinha de longe, especificamente da região do Xingu chamada “Heiné Kuputisü”, Mato Grosso, e que a prática demandava resistência e equilíbrio. Fizemos um breve preâmbulo sobre os povos Kalapos e como eles enxergavam as brincadeiras, os povos indígenas e seus jogos têm como objetivos a coletividade e o relacionamento entre as pessoas.

Propus a divisão em duas turmas, estabelecendo um ponto de saída e outro de chegada, o objetivo é completar o percurso num pé só. Variamos as distâncias, estabelecendo ciclos de revezamento, os educandos acharam a atividade exaustiva pelo fato de realizar o deslocamento em uma perna, muitos acabaram por apoiar as duas involuntariamente.

Para a próxima aula vamos aprofundar o debate no episódio da série Super Choque, foi fundamental a contribuição do aluno já anteriormente citado para ampliarmos nossa leitura de mundo, para o segundo momento da aula iniciaremos com o cabo de força, modalidade inclusive disputada nos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas.

DIÁRIO DE CAMPO Nº 5

DATA: 30 e 31/03/2023

TEMA: CABO DE GUERRA - IDENTIFICAR OS ELEMENTOS DA CULTURA INDÍGENA.

PARTICIPANTES: CRIANÇAS DOS 5º ANOS (A, B E C).

Expressei no diário de campo nº 4 que um aluno trouxe a informação de um episódio da série Super Choque onde é desvelado uma situação de racismo entre Virgil e Richie. A informação é verídica, porém quem trouxe a informação foi uma aluna e não um aluno.

O episódio em questão se chama “Filhos dos Pais” e é o oitavo episódio da primeira temporada. Nele vemos Virgil / Super Choque passando a noite na casa de seu amigo Richie, no entanto, ele descobre que o pai de Richie é racista, fazendo vários comentários preconceituosos sobre pessoas negras, posteriormente, Richie é sequestrado e Virgil precisa se unir ao pai de Richie para salvá-lo.

Ele [...] fugiu porque o pai destruiu a amizade dele [...], o pai mesmo conhecendo, acha que a amizade é ruim por conta da raça (aluno). Mesmo [...] sendo destruído pelo pai, ele ajudou a encontrá-lo. (aluna)

Particularmente sobre a temática “Cabo de Guerra”, comentei que é uma modalidade dos jogos mundiais dos povos indígenas e é muito aceita entre várias etnias. É uma prova muito aguardada, pois muitas etnias treinam intensamente em suas regiões, puxando inclusive grandes troncos de árvores.

A maioria dos (as) educandos(as) conhecem a prática, porém com o nome de *Cabo de Guerra*, inclusive propusemos na gincana de 2022. Para a prática utilizamos uma corda de quase 20 m, organizamos turmas mistas e no dia seguinte juntamos algumas turmas.

Para a aula seguinte (06/04), pretendemos fazer adaptações na brincadeira saltando o feijão, origem nigeriana e também fazer a entrega de um trabalho para os educandos(as).

DIÁRIO DE CAMPO Nº 6

DATA: 06/04/2023

TEMA: SALTANDO O FEIJÃO, VIVENCIAR AS RECRIAÇÕES COMUNITÁRIAS, VALORIZANDO A DIVERSIDADE CULTURAL.

PARTICIPANTES: CRIANÇAS DOS 5º ANOS (A, B E C).

Chegamos em abril e praticamente um mês da intervenção temática, para melhor direcionar nosso trabalho, solicitei que os (as) educandos(as) representassem através de texto, desenho ou charge, nossas experiências até

o momento em sala e na quadra, muitos ficaram com dúvidas, expliquei que a atividade era simples, recordei as aulas anteriores e posteriormente fiz a entrega.

Nossa proposta era conhecer a prática corporal “Saltando o Feijão” popular da Nigéria, aqui no Brasil é conhecida como relógio ou pega-canela. É um jogo de matriz africana que também está incorporando a cultura brasileira. Utilizamos uma corda e em uma das extremidades amarramos uma garrafa com água. A sala foi dividida em quatro grupos para evitar que as crianças ocupassem os mesmos espaços, foi uma grande experiência para mim e para as crianças.

Finalizei a aula pedindo para os educandos já irem pensando na divisão das equipes para a gincana, as crianças juntamente com a professora de artes pretendem criar uma logo para o evento e ainda eventuais nomes/ grupos/ etnias para as equipes.

Por fim, agradei todos(as) educandos(as) por essa parceria na elaboração / construção da gincana, final de semana será prolongado por ocasião do domingo de Páscoa, para nosso próximo encontro pretendemos experimentar a corrida com a tora ou pegue o bastão. Feliz Páscoa!

DIÁRIO DE CAMPO Nº 7

DATA: 13/04/2023

TEMA: CORRIDA COM A TORA; RECONHECER A INFLUÊNCIA DA CULTURA INDÍGENA NA FORMAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA.

PARTICIPANTES: CRIANÇAS DOS 5º ANOS (A, B E C).

Começamos a aula na sala, expliquei para a turma que a corrida com tora é uma atividade tradicional indígena praticada por diferentes etnias no país e segue ritos e costumes sociais, religiosos e esportivos. Algumas etnias que realizam a corrida os Krahô, Xerente e Apinajê, do estado do Tocantins, os Kanela e os Krikati do Maranhão, os Gavião do Pará, e os Xavantes do estado do Mato Grosso.

Confesso que nunca tinha pensado na adaptação da brincadeira / jogo para o ambiente escolar, uma aluna que perguntou se a tora não era pesada, respondi que sim, e que dependendo da etnia o peso poderia ultrapassar 120 quilos.

Precisamente deixei cortado quatro partes de uma barra de cano de 100mm medindo um metro de comprimento, já na quadra organizamos a divisão das equipes, estabelecendo ponto de saída e ponto de chegada para as equipes, e que o deslocamento (corrida) deveria ser feito com a barra no ombro. A barra de cano não é pesada (menos de um quilo), porém muitos educandos tiveram dificuldade no manejo e na passagem da barra, alguns educandos queriam colocar areia dentro da barra para ficar mais pesada, em votação optamos por deixar a barra “chocha” sem nenhum contrapeso.

Pretendemos continuar na próxima aula (20/04) e concomitantemente iniciar o processo de diálogo sobre a formação definitiva das equipes da gincana. Vivemos tempos de incerteza nas escolas brasileiras, alimentadas pelo ódio,

desinformação, fake News, dark web. Para o próximo dia 20/04 a escola, através de um mural traz as seguintes mensagens para seus educandos(as), professoras(es) e agentes operacionais. [...] “Dia 20/04 e todos os outros dias te desejamos amizade, fé, sorte, harmonia, educação, abraço, motivação, prosperidade, vida”.

DIÁRIO DE CAMPO Nº 8

DATA: 20/04/2023

TEMA: REVISÃO DAS EXPERIÊNCIAS ANTERIORES.

PARTICIPANTES: CRIANÇAS DOS 5º ANOS (A, B E C).

Na aula anterior houve tentativa da instituição, através de ações combativas com relação à suposta onda de ataques as escola(s) brasileiras na data supracitada.

Pesamos que a lei nº 12.965/2014 – Marco Civil da Internet precisa urgentemente ser revisitada pela capacidade de determinados grupos de se organizarem via redes sociais, disseminando discurso de ódio e falsas notícias.

Somos totalmente contra sonegação de informações a educandas (os) e a sociedade civil, o que aconteceu na E.E. Thomazia Montoro, na vila Sônia, onde uma professora lamentavelmente faleceu, e posteriormente o que aconteceu na creche em Blumenau – SC, devam ser situações discutidas entre sociedade civil, professores, médicos, políticos, segurança pública com vistas a erradicar esses acontecimentos. Especificamente em nossa instituição em 20 de abril de 2023 houve um índice de assiduidade de 25%, impedindo a continuidade do processo reflexivo da nossa intervenção eu e os demais professores (as) fomos superados pela orquestração de gente que se inspira em agrupamentos extremistas. [...] “20 de abril é o aniversário de Hitler, não é só aniversário da tragédia de Columbine” [...], mensagem postada via rede social por pessoa não identificada.

Então, optamos por juntar algumas turmas e apresentar a brincadeira “banyoka” para os presentes, adaptação de uma brincadeira da Zâmbia e do Zaire, que imita o rastejar da “Banyoka”, ou seja, da “cobra”, Cunha (2016) descreve, que a proposta colabora para o desenvolvimento do trabalho em equipe além de despertar a curiosidade pelos animais. Os Participantes devem ficar em fila indiana, um atrás do outro, sentados no chão, formando uma “cobra”. As pernas devem estar afastadas e os braços colocados ao redor da cintura ou pé do aluno que está atrás. Cada grupo ou “cobra” deve se mover sentado e em conjunto, arrastando no chão sem se soltarem.

DIÁRIO DE CAMPO Nº 9

DATA: 26/04/2023

TEMA: APRESENTAÇÃO DA GINCANA ESCOLAR PARA TODA A ESCOLA, INCLUSIVE PARA SALAS QUE NÃO LECIONO.

PARTICIPANTES: TODAS AS TURMAS DA INSTITUIÇÃO.

Confesso um certo apavoramento causado pela suspensão de aulas principalmente em dias da semana que leciono quinta e sexta-feira. Em diálogo com as professoras(es) e gestores decidimos faríamos a apresentação no pátio /refeitório da escola e estipular a data do dia 02 de junho para o nosso processo de culminância ora chamado de Gincana com Jogos de Matriz Indígena e Africana.

A maioria dos educandos conheceram o processo de organização da gincana, salvo os educandos(as) ingressantes da pré-escola, expliquei de maneira bem sucinta que todas as crianças seriam fracionadas em quatro equipes (preta, amarela, verde e vermelha).

Quando falamos em gincana, logo pensamos em competição, premiação, vitória, derrota, um vence e um ou outros perdem. Vamos ainda para o longo das próximas decidir com as crianças se mantemos ou modificamos a graduação (pontuação) para os jogos/ provas executados na data da gincana. Organizei uma apresentação em slides, onde tentei desvincular nosso processo de construção da gincana com as mais diversas formas de competição presente na sociedade capitalista (comercial, religiosa, política, esportiva), disse-lhes e apresentei que competição “a sociedade já nos reserva”, desde o vestibular a uma escolha de aplicativo de rede social.

Nossa gincana (processo) se aproximará com o lema dos jogos mundiais dos povos indígenas “o importante não é competir, e sim celebrar”. Por fim exibi uma demonstração das modalidades dos jogos mundiais dos povos indígenas (2015), onde as crianças puderam conhecer e ampliar seus conhecimentos sobre a temática indígena e seus costumes.

Algumas narrativas emergidas [...] “não vou no seu time porque você é ruim” [...], [...] “todo ano a equipe verde vence” [...], [...] “professor vai ter futebol”? [...]; [...] “professor eu quero ir na equipe do meu amigo” [...], [...] “na escola poderia ter uma piscina” [...].

DIÁRIO DE CAMPO Nº 10

DATA: 27/04 e 02/05/2023

TEMA: ORGANIZAR, EM SISTEMA DE SORTEIO, AS EQUIPES DA GINCANA PARA CONTINUIDADE DO PROCESSO

PARTICIPANTES: TODAS AS TURMAS DA INSTITUIÇÃO, 8 SALAS DE MANHÃ E 8 SALAS À TARDE

Nesse processo de (auto) formação e aprendizagem da área com proximidade nas Ciências Humanas, desde o coletivo dos autores (1992), Eleonor Kunz (1994), cultural Neira (2006) e Libertadora Bossle (2020), Maldonado; Prodócimo (2022), pude refletir e me autoformar, compreendendo em processo a função social da Educação Física no século XXI. Em anos anteriores sempre fiz a divisão das equipes da gincana pautada no equilíbrio biológico, compensação de níveis e desníveis de rendimento.

Para essa edição (2023) da gincana, além mudança temporal (Outubro-junho), temática (hegemônica contra hegemônica), pensamos que a divisão das equipes dar-se-ariam por sorteio. A intenção não é negar as diferenças

biológicas existentes dentro da escola, entre meninos e meninas; meninas e meninos; meninas e meninas; ocorre que na etapa do ensino que o trabalho se desenvolve, educação infantil, fundamental I, essas eventuais diferenças não são tão latentes / significativas.

Expliquei para a turma esse modelo de sorteio em detrimento do modelo que realizava até o ano passado, em diálogo com os quintos anos optamos pelo modelo de sorteio. Organizei 32 (trinta e dois) pequenos volantes contendo a identificação / cor da equipe, para além do número escolhido ser múltiplo de 4 (quatro). Nenhuma sala ultrapassa esse número de educandos(as), então ficamos com 8 (oito) volantes de cada cor de equipe preta, amarela, verde e vermelha.

Comecei pelo 5º Ano B, uma sala com 22 (vinte e dois) educandos(as). A lógica adotada para que os volantes fossem dispensados na sacola foi a seguinte; (preta, amarela, verde e vermelho), nessa sala tivemos seis volantes na cor preta, seis colantes na cor amarela, cinco colantes na cor verde e por fim cinco volantes na cor vermelha. Esse processo será feito com todas as salas (16) e a eventual diferença numérica pelo número de educandos e educandas da sala não ser múltiplo de 4 (quatro), será compensado na turma subsequente.

Não concluímos a divisão das turmas na data destacada, pretendemos continuar no pós-feriado (terça-feira), dia 02 de Maio de 2023.

DIÁRIO DE CAMPO Nº 11

DATA: 04/05/2023

TEMA: RECONHECER A INFLUÊNCIA DA CULTURA INDÍGENA NA FORMAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA (PERNA DE PAU).

PARTICIPANTES: CRIANÇAS DOS 5º ANOS (A, B E C).

Finalizamos a divisão das equipes da gincana no último dia 02 de Maio, agora todas as 350 crianças da instituição foram divididas em 4 (quatro) equipes baseado nos critérios de sorteio dialogado na aula anterior.

Abrimos a continuidade do processo de construção em sala de aula trazendo a proposta indígena “Texware ou My’yta” conhecida por nós como perna de pau, a brincadeira tem origem da necessidade que os indígenas tinham para enfrentar terrenos alagados para colher frutas e outros alimentos em lugares altos. Os (as) educandos(as) disseram que seus ancestrais já tinham comentado sobre o que se tornou brinquedo “perna de pau”, a maioria dos relatos estavam vinculados às famílias que viveram na zona rural em algum momento. [...] “Já andei de perna de pau na casa da minha avó, ela mora no sítio” [...]. [...] “Eu também professor fui andar e cai” [...], disseram uma aluna e um aluno respectivamente.

Várias crianças disseram conhecer a perna de pau porque foram nas “ruas de lazer”, evento organizado em datas festivas. Após as reflexões exibí um vídeo na plataforma Youtube do canal *Vic Prestes*, a época uma criança de 10 anos explica o passo a passo para se manter equilibrado no implemento fazendo analogia da gestualidade ao andar de bicicleta. A instituição possui as “pernas de pau” adquiridas esse ano com recursos da APM (Associação de Pais e

Mestres), a maioria da turma sentiu medo/ dificuldade em se equilibrar e manejar o implemento, não bastante, tivemos problemas estruturais na base de apoio de algumas pernas.

Algumas crianças tiveram êxito na condução sobre o gesto [...] “Meu pai sofreu um acidente de moto e eu andava na muleta dele, acho que isso que me ajudou” [...], outra [...] “É igual você flutuar, andar nas nuvens, tem que subir e andar não pode ficar parado, precisa fazer força nos braços” [...].

Para a próxima aula a intenção era continuar, contudo como narrado anteriormente tivemos problemas estruturais com algumas pernas, optamos por levar o equipamento para revisão em uma marcenaria para erradicar o risco de acidente. Decidimos então será propor o jogo passando o bastão de origem africana (Egito).

DIÁRIO DE CAMPO Nº 12

DATA: 05/05/2023

TEMA: PASSANDO O BASTÃO; IDENTIFICAR ELEMENTOS DA CULTURA AFRICANA NA CULTURA BRASILEIRA.

PARTICIPANTES: CRIANÇAS DOS 5º ANOS (A, B E C).

Iniciamos os trabalhos em uma sexta-feira triste, a instituição está de luto, faleceu a professora do terceiro ano “C”, acometida de infarto, não foi um dia fácil, pois esta Professora lecionava comigo há 9 anos na instituição e quando cursei a etapa do ensino fundamental II foi minha inspetora.

Lamentamos muito o sistema que somos submetidos, a escola, professores (as), gestão e agentes escolares, precisaram se reinventar na data específica, porque muitos passariam o dia todo na instituição e ficariam impedidos de dar um abraço de conforto no ente familiar e/ou se despedir da Professora. No entanto, conseguimos organizar para que todos (as) tivessem seu momento de despedida com a companheira que muito contribuiu para o progresso da educação do município.

Com toda mudança de dinâmica para criar fendas (espaços), apresentei um breve resumo sobre a brincadeira pegue o bastão de origem africana - especificamente o Egito. Algumas crianças ficaram em dúvida com relação ao Egito pertencer geograficamente à África, associando inclusive as pirâmides e as mais variadas estruturas faraônicas.

Destaquei que existe a “África do Norte” ou África Branca, porção de países que ficam acima do Deserto do Saara, Egito, Líbia, Argélia, Marrocos. E que existem diferenças de desenvolvimento dos países ao norte e ao sul da África.

Sobre a proposta que terá continuidade na próxima aula, organizamos alguns cabos de vassoura trazidos pelas(os) educandas(os), expliquei a dinâmica de se deslocar para a direita/esquerda ao ouvir um comando, muitas crianças queriam a “punição” ou saída da(o) aluna(o) que deixasse o cabo cair, relembrei o lema da nossa gincana o importante não é competir, e sim celebrar, e que continuaremos o diálogo juntos com os educandos (as) na aula do dia 11 de Maio.

DIÁRIO DE CAMPO Nº 13

DATA: 11/05/2023

TEMA: PASSANDO O BASTÃO; IDENTIFICAR ELEMENTOS DA CULTURA AFRICANA NA CULTURA BRASILEIRA.

PARTICIPANTES: CRIANÇAS DOS 5º ANOS (A, B E C).

Começamos a aula com reflexões na sala e esclarecendo alguns pontos da aula anterior, ocasionada pela minha fala “África Branca” ou África do Norte. Novamente destaquei que existem países na África que a raça não é majoritariamente negra, destaquei alguns países como Tunísia, Egito e Marrocos. Um aluno me reportou possivelmente sobre influência da Copa do Mundo [...] “não sabia que o Marrocos era na África” [...]. Outro, [...] “foi muito bem na Copa e ganhou do Brasil de 2x1” [...]. Comentei que para além das diferenças raciais dentro da própria África separada pelo Deserto do Saara, o Marrocos conta com vários atletas naturalizados, belgas, espanhóis e franceses.

Mais ao nordeste da África o Egito (que não foi para Copa passada), e país originário da nossa proposta, foi mais uma vez associado ao futebol pelo atleta Mohamed Salah, tentei desvincular o estudo das reflexões do futebol mas estava difícil.

Comentamos sobre o legado cultural e arquitetônico, adoração por gatos, pirâmides, rainha Cleópatra. [...] “Professor porque eles gostam de gato”? [...]. Respondi que o gato era uma espécie de amuleto de sorte, sugeri que pesquisassem mais sobre o Egito como complemento da aula em casa.

Sobre a brincadeira passando o bastão, definimos que nenhuma criança sairia, e que a falha da equipe seria agregada até o número de 10 (dez) para assim definirmos a classificação. Posicionei os educandos por equipe nas extremidades da quadra formando uma roda, ao meu sinal, eles deveriam se deslocar para direita ou para esquerda, a depender da decisão do grupo. Houve um melhor entendimento da turma com relação a aula anterior, menos críticas às crianças que erravam. Para próxima aula pretendemos retomar a proposta indígena perna de pau que felizmente foi reforçada em uma marcenaria.

DIÁRIO DE CAMPO Nº 14

DATA: 18 e 19/05/2023

TEMA: PERNA DE PAU – RECONHECER A INFLUÊNCIA DA CULTURA INDÍGENA E BRASILEIRA NA COMPOSIÇÃO DE SEUS POVOS.

PARTICIPANTES: CRIANÇAS DOS 5º ANOS (A, B E C).

Retomamos a aula do dia 04 de Maio quando na ocasião tivemos algumas intercorrências com o brinquedo perna de pau. Pela proximidade do evento (02/06) e o tempo ficando cada vez mais arrojado, propus que fossemos diretamente para quadra e fizéssemos rodizio entre as pernas (4 pares), para melhor familiarização com o brinquedo / implemento. Novamente apresentei e sugeri dicas para ficarem apoiados nas pernas, fazendo uma analogia com o andar de bicicleta, alguns educandos (as) impacientes queriam desistir. Uma

aluna sugeriu a ideia de disponibilizar os materiais na hora do recreio para incentivar mais a vivência.

Ao longo da aula tivemos novas crianças que dominaram o gesto, ao final da aula dialogamos sobre os jogos e brincadeiras propostos para os quintos anos, passando o bastão, perna de pau e travessia.

Para próxima aula ficaremos na sala para refletir sobre a prova travessia, que inclusive pretendemos adaptar para a nossa gincana, embasado nos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas.

DIÁRIO DE CAMPO Nº 15

DATA: 23/05/2023

TEMA: TRAVESSIA – CONHECER PRÁTICAS CORPORAIS INERENTES À CULTURA INDÍGENA BRASILEIRA.

PARTICIPANTES: CRIANÇAS DOS 5º ANOS (A, B E C).

Para os povos indígenas a água faz parte da vida muito cedo, e a maioria das escolas públicas brasileiras não tem estrutura para práticas aquáticas, decidimos então improvisar. Em reunião com a direção / coordenação solicitei o apoio junto a APM da escola para aquisição de duas piscinas de 3000L, para que no dia da gincana pudéssemos apresentar junto com as crianças.

Quando trouxe a ideia, as crianças ficaram entusiasmadas, queria saber como iria acontecer [...] “vai ter piscina”? [...], [...] “como vai ser”? [...], [...] “a piscina é funda”? [...]. Expliquei que organizaríamos corrida de revezamento como é proposto na prova que originalmente é praticada em represas, rios abertos. Ocorre que nossa instituição está localizada a menos de 20m de um complexo esportivo totalmente vandalizado (Centro de Lazer).

Utilizamos a sala de informática para pesquisar sobre o Centro de Lazer, digitando os descritores “Centro de Lazer Zeca Lopes Batatais”, logo apareceram várias matérias sobre a situação deplorável do espaço. Para constar, esse espaço possui quadra, piscina, sala de administração, campo de futebol, cancha de bocha, mesas de alvenaria para jogos de tabuleiro e cartas e pista de skate.

Após a pesquisa, tomamos consciência da interdição desde 2018, ou seja, mais de cinco anos, algumas crianças não se recordam do espaço ativo.

[...] “Nunca vi o centro funcionando” [...], [...] “minha mãe disse que eles usam droga lá” [...], [...] “por que o prefeito não arruma”? [...], [...] “meu irmão vai lá andar de skate mesmo assim” [...]. Após as reflexões fomos pessoalmente visitar o Centro, encontramos mato alto, piscina quebrada, garrafas de cerveja, gradil caído.

Ao final, sugeri uma narrativa de cada criança em formato de texto para ser entregue na próxima aula, a ideia é que externem suas ideias e pensamentos sobre um espaço público abandonado ao lado da escola.

DIÁRIO DE CAMPO Nº 16

DATA: 24/05/2023

TEMA: IDENTIFICAR E DISCUTIR AS DIVERSIDADES IDENTITÁRIAS E SEUS SIGNIFICADOS HISTÓRICOS NO SÉCULO XXI COMBATENDO QUALQUER FORMA DE RACISMO.

PARTICIPANTES: CRIANÇAS DOS 5º ANOS (A, B E C).

Solicitei junto às professoras regentes dos quintos anos um espaço além da minha jornada natural de aula para discutir com as crianças o jogo entre Valência x Real Madrid no estádio Mestalla, onde o árbitro precisou paralisar a partida por insultos racistas vindo de parte da torcida do Valência, não foi a primeira, nem a segunda, nem a terceira, foram dez protocolos de racismo abertos em “La Liga”, em que Vinícius Jr foi vítima de racismo.

Ficamos na sala, lemos matérias de vários periódicos, assistimos vídeos e algumas narrativas emergiram. [...] “Tinham que prender esses torcedores” [...], [...] “eles xingam porque ele é habilidoso” [...], [...] “por que o árbitro não parou o jogo?” [...]. Refletimos que boa parte da sociedade em geral não aceita que uma determinada raça avance, prospere, lamentavelmente causa estranheza um não branco fazer sucesso.

Lógico que não poderia deixar essa questão passar despercebida na escola, solicitei às crianças que trouxessem suas narrativas, todos os educandos e educandas sabiam de antemão que o fato ocorrera pela dimensão e proporção que o assunto tomou. Entreguei uma folha para cada aluno levar para casa, assim como fiz sobre a reflexão do Centro de Lazer. Confesso que estou ansioso para ouvir as narrativas dos educandos(as).

DIÁRIO DE CAMPO Nº 17

DATA: 25 e 26/05/2023

TEMA: AMPLIAR O CONHECIMENTO SOBRE PRÁTICAS CORPORAIS INERENTES À CULTURA AFRICANA E INDÍGENA.

PARTICIPANTES: TODAS AS TURMAS – PRÉ I, PRÉ II, 1º ANO A, 1º ANO B, 1º ANO C, 2º ANO A, 2º ANO B, 2º ANO C, 3º ANO A, 3º ANO B, 4º ANO A, 4º ANO B, 4º ANO C, 5º ANO A, 5º ANO B, 5º ANO C.

Estamos a pouco mais de uma semana da gincana, e em diálogo com as crianças dos quintos anos decidimos fazer a divisão das provas por equipe / turma. No período da manhã, a instituição conta com oito salas ativas: 1º ano A, 1º ano B, 2º ano A, 2º ano B, 3º ano A, 4º ano A, 5º ano A, 5º ano B e a tarde também oito salas ativas: Pré I, Pré II, 1º ano C, 2º ano C, 3º ano B, 4º ano B, 4º ano C e 5º ano C. Para a gincana decidimos graduar oito provas e duas apresentadas com cunhagem de exibição.

As provas graduadas serão: Banyoka, Corrida do Saci, Saltando o Feijão, Pegue a Cauda, Corrida com Tora, Cabo de Força, Pegue o Bastão e Travessia; e as não graduadas serão Amarelinha Africana e Perna de Pau.

Apesar da ênfase destacada neste diário ser para o bojo da pesquisa (quintos anos), eu já vinha conversando com as salas que não atuo e experienciando com as crianças as práticas corporais indígena e africana. As provas serão realizadas na Gincana de maneira “pareada” a ver:

Período da manhã: 1º ano A e 1º ano B – Banyoka e Corrida do Saci; 2º ano A e 2º ano B – Saltando o Feijão e Corrida com Tora; 3º ano A e 4º ano A – Pegue a Cauda e Cabo de Força; 5º ano A e 5º ano B – Travessia e Pegue o Bastão. Período da Tarde: Pré I e Pré II– Banyoka e Corrida do Saci; 1º ano C e 2º ano C – Saltando o Feijão e Corrida com Tora; 3º ano B e 4º ano B – Pegue a Cauda e Cabo de Força; 4º ano C e 5º ano C – Travessia e Pegue o Bastão. Amarelinha Africana será realizada por todas as turmas; Perna de Pau, optamos por deixar apenas para os quintos anos exibirem no dia da gincana.

Decidida então as turmas, provas e equipes, passamos a intensificar as práticas corporais juntando todas as salas em momentos específicos. Para semana de 29 maio e 02 de Junho pretendemos continuar com o agrupamento de salas, além de recolher os trabalhos já entregues para as crianças dos quintos anos.

DIÁRIO DE CAMPO Nº 18

DATA: 29/05/2023

TEMA: ASPECTOS NÃO ESPECIFICOS (ORGANIZAÇÃO DA GINCANA E O PÓS GINCANA, CÍRCULO DE CULTURA).

Nessa data fiz a coleta de alguns trabalhos que estavam represados, inclusive a professora de artes e a professora do apoio pedagógico tem me auxiliado muito na construção da gincana junto com as crianças. A professora de artes com máscaras e trabalhos africanos e a professora de apoio na parte organizacional. No dia 06 de abril foi proposto a criação de uma “logo” para nossa gincana a partir de autoria das crianças. Uma aluna do 5º ano C do período da tarde apresentou o trabalho mais criativo segundo votação da gestão, educadores e agentes escolares, tornando-se assim o logo da nossa gincana. Fiz a entrega dos termos de assentimento e consentimento para 12 crianças de acordo com o método descrito para pesquisa para realização do círculo de cultura.

Junto com a direção fizemos solicitação junto a Secretaria de Educação para a roçada da grama em volta da quadra, e também a troca de refeição por lanche na data da gincana (02/06). Em conjunto com professores (as) e funcionários organizamos os trabalhos que ficarão expostos na gincana.

Com certeza essa semana será uma das mais longas da minha vida; as crianças estão ansiosas e eu também acabo por ficar, está chegando!

DIÁRIO DE CAMPO Nº 19

DATA: 01/06/2023

TEMA: AMPLIAR O CONHECIMENTO SOBRE AS PRÁTICAS INERENTES À CULTURA INDÍGENA E AFRICANA.

PARTICIPANTES: TODAS AS TURMAS – PRÉ I, PRÉ II, 1º ANO A, 1º ANO B, 1º ANO C, 2º ANO A, 2º ANO B, 2º ANO C, 3º ANO A, 3º ANO B, 4º ANO A, 4º ANO B, 4º ANO C, 5º ANO A, 5º ANO B, 5º ANO C.

Chegamos a data que antecede a gincana com pequenos detalhes para serem ajustados como limpeza da quadra e ajustes de microfone e som. Para esse evento culminante de exatamente três meses, conto com a participação dos meus companheiros de trabalho: Professor Emerson e a Professora Simone, além do meu orientador Professor Daniel que se predispôs a viajar mais de 500 quilômetros entre ida e volta, no sentido de colaborar com a gincana e por conseguinte, com o trabalho.

Nesta data o professor Emerson me ajudou na montagem das duas piscinas deixando as crianças mais ansiosas. Em diálogo com a direção, optamos por enviar bilhete para as famílias solicitando autorização para que as crianças dos quintos anos e quartos anos pudessem participar da prova travessia. Nossa adaptação consiste em atravessar uma piscina de 3000L de volume de água por 3 metros de comprimento, 1,60 cm de largura e 0,60 cm de profundidade até o lado oposto, fazendo imediatamente o retorno em formato de revezamento. Além disso, conseguimos oportunizar a todas as crianças um último contato antes da nossa gincana ajustando as salas conforme cada prova ou tarefa. Para mim está sendo muito importante esse momento de (auto)formação com os discentes, como já destacava Paulo Freire é necessária essa articulação docente, discente.

Hoje, ansioso me lembro da marchinha de carnaval originalmente gravada por Wilson Simonal, ai, ai, ai, ai, tá chegando a hora, o dia já vem raiando, meu bem, e eu tenho que ir embora [...].

DIÁRIO DE CAMPO Nº 20

DATA: 02/06/2023

TEMA: GINCANA DECOLONIAL/DESCOLONIZADA (CULMINÂNCIA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO TEMÁTICA)

PARTICIPANTES: TODAS AS TURMAS – PRÉ I, PRÉ II, 1º ANO A, 1º ANO B, 1º ANO C, 2º ANO A, 2º ANO B, 2º ANO C, 3º ANO A, 3º ANO B, 4º ANO A, 4º ANO B, 4º ANO C, 5º ANO A, 5º ANO B, 5º ANO C.

Enfim chegou o dia da gincana, são cinco horas da manhã, estou na agência de viagens da Viação Cometa aguardando a chegada do meu orientador professor Daniel que se predispôs a acompanhar o evento.

Adiantamos a exposição dos trabalhos um dia antes, agradeço a todas(os) que me ajudaram, professoras, direção, agentes escolares, mesmo assim, trabalhamos que organizar muitas coisas como por exemplo mesa de som e entrega de coletes. Por isso, tomei café junto com o Daniel em casa bem rapidinho e imediatamente fomos para a escola. Chegamos na escola por volta das 06:20h para adiantar o processo de organização, mais tarde chegaram meus companheiros de mestrado Professora Simone e Professor Emerson.



O evento teve seu início às 7:45h no período da manhã, apresentamos as práticas numa primeira etapa até às 10h, fizemos intervalo para o lanche das 10h às 10:25h. Encerramos às 11:45h já com a entrega das lembranças para todas as crianças (marcador de páginas), também fazendo as considerações finais. O Secretário Municipal de Educação Victor Junqueira esteve prestigiando o evento.

Já no período da tarde iniciamos às 13h, seguindo a mesma lógica do período da manhã, com um primeiro momento de atividades mais longo, seguido de intervalo e encerramento.

O evento teve suas propostas contempladas dentro do que foi planejado, por exemplo a travessia demandava autorização dos pais para participação e foi a última prova, as crianças levaram roupa para se trocar. Apesar de nosso lema ser celebração, a competição foi externa por professoras (es) e crianças no evento por ser uma emoção arraigada na sociedade, em especial a sociedade capitalista.

Terminamos o desmonte da quadra, mesa de som, piscina, matérias, biombos às 18:30h, foram mais de 12h que passamos na instituição. Agradeço a ex-diretora Carmen e a atual diretora Ermelinda por apoiarem o projeto.

Seguimos agora para a construção e produção de conhecimento através do círculo de cultura com onze crianças dos quintos anos balizado equitativamente em gênero e raça em uma data ainda esse mês, por ocasião de feriados, eventos e proximidade do recesso escolar.

ANEXO 1- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho

OFICIO Nº61/2022/LICEI3DFIMUZ/CGE-MUZ/DE-MUZ/MUZ/IFSULDEMINAS

5 de setembro de 2022

Termo de autorização para realização de pesquisa para fins de Dissertação de Mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

Título provisório da pesquisa

JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZ INDÍGENA E AFRICANA: DECOLONIZANDO A GINCANA ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA.

Eu, Marcos Aurélio Guidetti de Moraes, portador do RG 33.206.573-X e CPF 331.618.208-00; e-mail: lqlospa_5@hotmail.com; docente efetivo da Secretaria Municipal de Educação SME Batatais-SP, abaixo assinada, venho através desta solicitar ao Secretário Municipal de Educação de Batatais-SP, autorização para realização de uma pesquisa para fins de TCC na EMEB Padre Benito de Uriarte Erbastrain no primeiro semestre de 2023.

A pesquisa versará sobre jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana tendo como culminância a Gincana Decolonial, rompendo com reproduções temáticas de matriz estadunidense e eurocêntrica. Todos os alunos serão envolvidos, porém para coleta de dados apenas alunos e alunas matriculados nos quintos anos a partir de critérios pré estabelecidos. Após a aplicação da gincana decolonial e partindo da perspectiva que toda prática político-pedagógica deve levar em conta a função social da escola contemporânea e promover a emancipação dos sujeitos, será realizada uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, a partir de um grupo focal com os(as) estudantes.

Ao assinar este pedido de Autorização, estamos todos (as) cientes de:

1. O objetivo do trabalho é apresentar uma intervenção temática da cultura indígena e africana, tendo como culminância a Gincana Decolonial, que será realizada nas aulas de Educação Física Escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, posteriormente a partir de critérios de inclusão, alunos e alunas dos quintos anos externarão seus significados e sentidos da temática indígena e africana.
2. Participarão direta ou indiretamente da pesquisa, o discente Marcos Aurélio Guidetti de Moraes; seu orientador, Prof.º Dr Daniel Teixeira Maldonado, estudantes da EMEB Padre Benito de Uriarte Erbastrain.
3. O material coletado por meio de grupo focal a partir do diálogo entre estudantes dos quintos anos tem os seguintes critérios de inclusão/exclusão; (a) estar matriculado na instituição, (b) estar engajado no processo de participação e construção da gincana, (c) ter disponibilidade para participar do grupo focal. Como critérios de exclusão serão utilizados: (a) Estudantes com mais de 25% de faltas no corrente ano e (b) estudantes em situação de transferidos de outra unidade escolar.
4. A participação na pesquisa é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, pelos estudantes da instituição ou suas famílias se assim o desejarem.
5. Todas as informações pessoais serão mantidas em sigilo absoluto, de todos os envolvidos na pesquisa, bem como, a identificação da turma.
6. Os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados para o TCC do discente de mestrado, bem como, poderão ser utilizados futuramente em publicações na literatura científica especializada.

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa do IFSULDEMINAS- Campus Muzambinho-MG.

Na Função de representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Batatais-SP, informo que o projeto de pesquisa "Jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana: decolonizando a gincana escolar em uma perspectiva emancipatória" apresentado pelo discente de mestrado Marcos Aurélio Guidetti de Moraes, sob orientação do Prof.º Dr. Daniel Teixeira Maldonado, foi analisado e, desde que siga os preceitos éticos descritos pela resolução 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, fica AUTORIZADA a sua realização após apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do IFSULDEMINAS- Campus Muzambinho- MG.

Declaro estar de acordo com a realização desta pesquisa, caso ela seja aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFSULDEMINAS- Campus Muzambinho-MG, assim como reconheço e cumpro as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução CNS 466/2012 e CNS 510/2016. Esta Secretaria de Educação está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisas recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Batatais, 02 de setembro de 2022.

Secretaria Municipal de Educação de Batatais-SP
VICTOR HUGO JUNQUEIRA
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
RG: 33.513.188-8

Eu, Marcos Aurélio Guidetti de Moraes, antes do início das coletas da pesquisa, me comprometo a apresentar o parecer de aprovação ético do Comitê de Ética em Pesquisa do IFSULDEMINAS- Campus Muzambinho-MG, junto ao responsável acima descrito, assinado e carimbado.

Marcos Aurélio Guidetti de Moraes

Araldo Sifuentes Pinheiro Leitaó

Coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF-IFSULDEMINAS)

Araldo Sifuentes Pinheiro Leitaó, COORDENADOR DE CURSO - FUC1 - MUZ - LICEDFIMUZ, em 05/09/2022 10:10:13.
Documento assinado eletronicamente por:

Este documento foi emitido pelo SUAP em 05/09/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifsuldeminas.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 283381
Código de Autenticação: 6207f77d0b

