

A importância do Currículo Afrocentrado nas aulas de Educação Física

The importance of the Afro-centered Curriculum in Physical Education classes

La importancia del Currículo Afrocentrico en las clases de Educación Física

Recebido: 24/09/2021 | Revisado: 30/09/2021 | Aceito: 01/10/2021 | Publicado: 03/10/2021

Juliana Trajano dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1182-3814>

Universidade Salgado de Oliveira, Brasil

Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, Brasil

E-mail: julianatds86@gmail.com

Raphael Almeida Silva Soares

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5818-3004>

Universidade Salgado de Oliveira, Brasil

Rede Municipal de Educação da Cidade de Maricá, Brasil

E-mail: raphasilvasoares@gmail.com

Resumo

O Brasil apesar de ser um país multicultural no que se refere a questões raciais e regionais apresenta-se, ainda, em sua roupagem o preconceito estampado. Diante dos diversos episódios de intolerância étnico-racial que vêm assolando a sociedade brasileira, devemos considerar a escola como um local de desconstrução de estereótipos, construção de conhecimentos e aprendizados que têm a finalidade de romper com comportamentos degenerativos, em busca de um convívio social baseado no respeito, na tolerância e na harmonia. Atualmente, a Educação Física Escolar tem trabalhado com as diversidades culturais dentro de suas aulas, para promover educandos autônomos e críticos através de seu conteúdo. Pensando no papel educacional e referente às aulas de Educação Física, como poderíamos quebrar os paradigmas negativos e equivocados que permeiam a cultura afro-brasileira? Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo apresentar e analisar os relatos de estudantes negros e negras de uma escola pública a respeito da importância do Currículo Afrocentrado nas aulas de Educação Física. O estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza aplicada, do tipo ação, que pretendeu intervir na realidade social dos participantes, estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental I, matriculados em uma escola pública localizada na Pavuna. Participaram do estudo 50 estudantes, de faixa etária entre 6 e 7 anos. Os achados da pesquisa, representados pelos registros e falas dos estudantes, corroboram as ideias de autores que afirmam que é importante o currículo ter em suas estruturas aspectos referentes a questões socioculturais dos discentes e comunidade escolar.

Palavras-chave: Escola; Educação antirracista; Cultura afro-brasileira; Relações Étnico-raciais.

Abstract

Brazil, despite being a multicultural country with regard to racial and regional issues, still presents in its clothing the stamped prejudice. Faced with the various episodes of ethnic-racial intolerance that have plagued Brazilian society, we must consider the school as a place for deconstructing stereotypes, building knowledge and learning that aim to break with degenerative behaviors, in search of a social interaction based in respect, tolerance and harmony. Currently, School Physical Education has been working with cultural diversities within its classes, to promote independent and critical students through its content. Thinking about the educational role and referring to Physical Education classes, how could we break the negative and mistaken paradigms that permeate Afro-Brazilian culture? In this sense, the present study aimed to present and analyze the reports of black and black students from a public school about the importance of the Afro-centered curriculum in Physical Education classes. The study is characterized as an applied research, of the action type, which intended to intervene in the social reality of the participants, students of the 1st year of Elementary School I, enrolled in a public school located in Pavuna. Fifty students, aged between 6 and 7 years, participated in the study. The research findings, represented by the records and speeches of students, corroborate the authors who claim that it is important for the curriculum to have aspects related to sociocultural issues of students and the school community in its structures.

Keywords: School; Anti-racist education; Afro-brazilian culture; Ethnic-racial relations.

Resumen

Brasil, a pesar de ser un país multicultural en cuanto a temas raciales y regionales, todavía presenta bajo su forma el prejuicio estampado. Frente a los diversos episodios de intolerancia étnico-racial que han asolado a la sociedad brasileña, debemos considerar la escuela como un lugar para deconstruir estereotipos, construir conocimientos y aprendizajes que apuntan a romper con las conductas degenerativas, en busca de una interacción social basada en el respeto, tolerancia y armonía. Actualmente, Educación Física Escolar ha estado trabajando con diversidades culturales

dentro de sus clases, para promover estudiantes independientes y críticos a través de su contenido. Pensando en el rol educativo y refiriéndonos a las clases de Educación Física, ¿cómo romper los paradigmas negativos y equivocados que impregnan la cultura afrobrasileña? En este sentido, el presente estudio tuvo como objetivo presentar y analizar los informes de estudiantes negros y negros de una escuela pública sobre la importancia del currículo afrocéntrico en las clases de Educación Física. El estudio se caracteriza por ser una investigación aplicada, del tipo acción, que pretendía intervenir en la realidad social de los participantes, alumnos de 1er año de la Escuela Primaria I, matriculados en un colegio público ubicado en Pavuna. Compuso la muestra 50 estudiantes, entre los 6-7 años. Los hallazgos de la investigación, representados por los registros y discursos de los estudiantes, corroboran a los autores que afirman que es importante que el currículo tenga aspectos relacionados con la problemática sociocultural de los estudiantes y la comunidad escolar en sus estructuras.

Palabras clave: Escuela; Educación antirracista; Cultura afrobrasileña; Relaciones étnico-raciales.

1. Introdução

O Brasil apesar de ser um país multicultural no que se refere a questões raciais e regionais apresenta-se, ainda, em sua roupagem o preconceito estampado. Atualmente, vivemos uma cultura de ódio às minorias. Negros, mulheres, LGBTQI+, dentre outros sofrem perseguições por grupos que defendem uma eugenia que é predominante e socialmente aceita nos padrões brancos, heteronormativo e cristão. Quem não está dentro desse modelo, sofre com episódios de racismo, homofobia, machismo e transfobia (Soares et al., 2016; Silva et al., 2016; Crelier et al., 2017; Silva, 2021).

Diante dos diversos episódios de intolerância étnico-racial que vêm assolando a sociedade brasileira, devemos considerar a escola como um local de desconstrução de estereótipos, construção de conhecimentos e aprendizados que têm a finalidade de romper com comportamentos degenerativos, em busca de um convívio social baseado no respeito, na tolerância e na harmonia (Crelier & Silva, 2019; Pereira et al., 2020; Souza, 2020).

A maioria das escolas públicas brasileiras possuem uma difícil realidade, que perpassa desde estrutura física, que dificulta o processo educativo, até episódios que são alheios às próprias instituições, como por exemplo, a violência que atinge as favelas do Rio de Janeiro¹. Assim, é dentro das escolas que a realidade social costuma aparecer e influenciar negativa ou positivamente este local de construção e disseminação de saberes. E, dessa forma que a escola presencia os acontecimentos já citados. Esta, também presencia o racismo, seja com professores ou estudantes. Não problematizar essa temática, é silenciar um assunto que necessita ser debatido (Lima & Brasileiro, 2020).

Não é assunto novo saber que o espaço escolar deve lidar com questões que envolvam as diferenças étnico-raciais. A educação e seu processo de aprendizagem não devem estar desarticulados do contexto cultural que estão inseridos. O desmembramento entre educação e cultura provoca lacunas no ensino. “Desculturalizar” a experiência pedagógica acaba provocando confrontos dentro desta relação (Moreira & Candau, 2007).

Nas escolas públicas, nas favelas e nos bairros onde a maioria da população é de classe popular, percebe-se que seus estudantes e comunidade, nas quais estes pertencem, são negros – retintos ou não. Não abordar as questões étnico-raciais que envolvam o negro, é não o tornar protagonista de sua própria história. Quando colocamos o estudante negro, de classe popular e sua cultura dentro das questões trabalhadas no currículo, começamos a realizar um processo de reconhecimento social. A cultura afro-brasileira inserida nos currículos escolares esclarece a sua importância na construção sociocultural. Dessa forma, em se tratando da valorização desta cultura:

[...] bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (Brasil, 2004, p. 9).

¹RJ teve 300 tiroteios perto de escolas e creches em 200 dias de aula, diz Fogo Cruzado (G1, 2019). <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/01/18/rj-teve-300-tiroteios-perto-de-escolas-e-creches-em-200-dias-de-aula-diz-fogo-cruzado.ghtml>>.

A questão da cultura afrocêntrica vem sendo defendida por diversos autores. Santos Junior (2010, p. 2) define que a Afrocentricidade: “consiste num paradigma, numa proposta epistêmica e em um método que procura encarar quaisquer fenômenos através de uma devida localização, promovendo a agência dos povos africanos em prol da liberdade humana”. A autora defende em seu trabalho, o negro no centro do processo educacional, de maneira que ele se reconheça como protagonista do processo de ensino. Sua defesa abarca a ideia de um Currículo Afrocentrado.

A Lei nº 10.639/2003 nos permite sair do etnocentrismo que ocorre dentro das escolas brasileiras, no qual uma dada cultura é tida como padrão e introduzida para todos os estudantes (Brasil, 2007). A Lei supracitada, que altera a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 26-A, diz que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003. p.1).

A Educação Física durante a sua história foi abordada de diferentes maneiras. Inicialmente tinha caráter tecnicista, onde se exaltavam indivíduos fortes para defender a pátria (Brasil, 1997; Castelani Filho, 2011). Atualmente, a Educação Física Escolar tem trabalhado com as diversidades culturais dentro de suas aulas, para promover educandos autônomos e críticos através de seu conteúdo (Soares et al., 1992).

Partindo desse pressuposto, é necessário formar educandos capazes de quebrar conceitos pré-estabelecidos que neguem a cultura negra, vencendo o racismo existente em nosso país, principalmente no Rio de Janeiro. Dessa forma, podemos utilizar os jogos africanos, o Jongo, o Maculelê, a Capoeira dentre outras manifestações culturais africanas ou afro-brasileiras como conteúdo. Alguns autores já abordam a questão da descolonização do currículo², que tem “a finalidade de uma educação democrática que atinja todos os grupos étnicos-raciais, que por diversos momentos estiveram ausentes do processo educacional” (Santos & Santos, 2020). Pensando no papel educacional e referente às aulas de Educação Física, como poderíamos quebrar os paradigmas negativos e equivocados que permeiam a cultura afro-brasileira? Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo apresentar e analisar os relatos de estudantes negros e negras de uma escola pública a respeito da importância do Currículo Afrocentrado nas aulas de Educação Física.

2. Procedimentos Metodológicos

O estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza aplicada, do tipo ação, que pretendeu intervir na realidade social dos participantes, estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental I, matriculados em uma escola pública localizada na Pavuna. Participaram do estudo 50 estudantes, de faixa etária entre 6 e 7 anos. Os mesmos, durante as aulas de Educação Física, apresentavam em seu cotidiano atitudes racistas como: apelidos degradantes, comportamentos inadequados e desrespeitosos entre os discentes, relativos a questões raciais.

Como instrumentos de coletas de dados foram utilizadas o questionário fechado, entrevista aberta, observação participante das aulas e registros das mesmas. O questionário, do tipo fechado com 13 perguntas, foi respondido antes e depois da aplicação das aulas, que foram planejadas de acordo com a temática cultura Afro-brasileira. A entrevista realizada foi do tipo não padronizada, na qual “não existe rigidez de roteiro; o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, tem mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 106) e baseada em três perguntas que tinham relação com os estudantes e suas percepções sobre as atividades desenvolvidas.

A observação participante foi realizada durante as aulas de Educação Física que tinham em seu conteúdo a história do negro escravizado no Brasil, o Maculelê, a Capoeira, o Jongo e algumas brincadeiras africanas. A aplicação das atividades durou cerca de um mês e meio, o que representa seis aulas de uma hora e quarenta minutos cada. Além disso, foram registrados os comportamentos dos estudantes durante a aplicação das referidas atividades.

² Pauta o currículo nas culturas tidas como marginalizadas na sociedade brasileira – indígena e afro-brasileira, dessa maneira, “viabiliza um leque de oportunidades ‘diferentes’, proporcionando a participação equitativa de múltiplas identidades” (Neira, 2011, p. 81).

3. Resultados e Discussão

Para trazer sentido e embasar o que está sendo descrito aqui, a fim de trazer exemplos reais de prática de ensino de uma Educação Física pautada em um Currículo Afrocentrado, serão apresentados recortes das atividades que foram desenvolvidas nas aulas, a contextualização das aulas, os registros dos pesquisadores e a fala dos estudantes envolvidos. Como o estudo ocorreu durante seis aulas, cada uma delas será abordada e na sequência, discutiremos os achados com a literatura disponível.

3.1 Aula 1: o povo negro, suas histórias e brincadeiras populares

Na primeira aula, a temática principal foi a origem dos negros escravizados e sua vinda para o Brasil. A explanação desse assunto foi realizada de maneira resumida e de fácil linguagem, para que os estudantes pudessem entender. Foi utilizado o globo terrestre para contextualizar a África e seus países. De maneira compartilhada, os discentes construíram a ideia da chegada dos negros no Brasil. Quando questionados sobre a escravização, somente uma menina relatou que conhecia: “Tia, eu vi isso na novela que tinha o Egito”.

“Ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas” (Candau, 2011, p. 242). Em consonância com Candau (2011), a primeira aula trouxe a dimensão cultural a fim de potencializar o conhecimento e dar significância para o discente. Esse primeiro momento de contato com a história do povo negro, para construir novos paradigmas acerca da cultura negra, surgiu pelo fato de poucos discentes terem tido contato com a história do negro. Nesta aula também foram apresentados aos estudantes as atividades que seriam trabalhadas: a Capoeira, o Maculelê, o Jongo e os jogos (“Terra e mar”, Banyoka, Pilolo e “Acompanhe meus pés”).

A Capoeira foi apresentada e trabalhada com os estudantes como manifestação cultural afro-brasileira que “se desenvolveu aqui no Brasil no período da escravidão, como luta de resistência à violência contra os feitores e capitães do mato” (Macul, 2008, p. 50). A Capoeira, como principal manifestação cultural afro-brasileira, é uma luta que possibilita discussões socio-históricas, além de questões de dimensões relacionadas à saúde e à qualidade de vida (Reis, 2010).

O Jongo “é uma forma de expressão que integra percussão de tambores, canto e dança” (IPHAN, 2007, p. 11). Foi usado como resistência à escravidão imposta pelos poderes coloniais. Dentro de sua representação, têm as histórias dos negros, que são passadas através dos pontos cantados. Além de suas raízes africanas, como por exemplo, a língua bantu, o Jongo consolidou-se entre os escravizados que trabalhavam em fazendas localizadas, principalmente, no Vale do Paraíba. Sua prática varia de região para região, dependendo da comunidade no qual está inserido (IPHAN, 2007).

O Maculelê, atualmente, se encontra dentro nas manifestações folclóricas brasileiras. É uma dança com expressões teatrais que representa um combate. Utilizou-se a história de Maculelê que morava em uma aldeia primitiva do reino de Iorubá, no qual o mesmo salvou toda sua tribo e foi considerado herói. Devido a esta lenda, a dança consiste na utilização de dois bastões.

Os jogos possuem flexibilidade nas regras e adaptações que podem variar de região para região. Estão incluídos entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral (Brasil, 1997). Existe uma vasta gama de jogos de origem africana e afro-brasileira.

“Terra e Mar” é um jogo que trabalha além da ludicidade, os aspectos culturais africanos e afro-brasileiros, desenvolve também a concentração e a atenção. É uma brincadeira popular em Moçambique, mas que foi adaptada para nosso país (Cunha, 2016). O jogo consiste em uma reta riscada no chão, onde de um lado é Terra e o outro Mar. Ao ouvirem “Mar!”, todos pulam para o lado do mar. Ao ouvirem “Terra!”, pulam para o lado da terra (Cunha, 2016, p.25).

“Banyoka”, assim como o “Terra e Mar” que trabalha questões lúdicas e culturais, também trabalha a coordenação geral em grupo. Este jogo surge de uma adaptação originária da Zâmbia e do Zaire, ambos os países do continente africano. A palavra banyoka significa rastejar na língua bantu. Para organizar esta brincadeira é necessário definir:

[...] uma pista, com linha de largada e de chegada. Divida os jogadores em dois ou três grupos. 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 (Cunha, 2016, p. 25).

O “Pilolo” é considerado um jogo de sorte, além de abordar todas as outras características citadas anteriormente. Pilolo é uma palavra de origem bantu que significa procurar. Na brincadeira são escondidos alguns objetos, previamente escolhidos. Os discentes ficam de costas enquanto o professor esconde os objetos em local determinado. Quando o professor gritar “Pilolo”, eles devem procurar os objetos escondidos e voltar para onde está o professor (Cunha, 2016).

O último jogo que foi trabalhado com os estudantes durante essas seis aulas se chama “Acompanhe meus Pés”. Trata-se de uma adaptação de uma brincadeira do Zaire. É uma brincadeira que envolve dança, elementos coreográficos e ritmos, além de todas as outras características supracitadas. O jogo se inicia com a escolha de um líder. Este, canta e bate palma enquanto as demais crianças permanecem em círculo. “Ele para de cantar na frente de uma das crianças e realiza algum tipo de dança. Se a criança conseguir copiar os passos ela se torna o novo líder. Se não conseguir o líder escolhe outra criança e repete a dança” (Cunha, 2010, p. 46).

A apresentação breve das atividades desenvolvidas durante o estudo surge para os leitores como forma de elucidar uma Educação Física que trabalhe a vertente cultural dentro dos processos educacionais, demonstrando que há possibilidades de abordar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 dentro desta prática docente. Nas outras aulas que serão descritas a seguir, a ênfase será nos achados que corrobore pensamentos no que se refere a importância do Currículo Afrocentrado como conteúdo desta disciplina.

3.2 Aula 2: a capoeira na escola

Durante a segunda aula do estudo, a principal atividade foi a Capoeira e alguns de seus elementos, tais como: ginga, golpes, cantigas e instrumentos. Os estudantes realizaram a ginga, a cocorinha e a benção de maneira lúdica através das atividades propostas, como por exemplo, o Pique Caranguejo. Nessa atividade, os discentes com os pés e mãos no chão (posição de quatro apoios com a região ventral voltada para cima), se descolaram igual a um caranguejo.

Os estudantes realizaram todas as atividades propostas, interagindo e compartilhando os conhecimentos construídos acerca dos movimentos propostos. Em todo momento, durante a execução das atividades, era lembrado pelos estudantes sobre a luta dos escravizados na busca da liberdade e o papel da Capoeira nesse processo.

A aula se encerrou com os relatos dos educandos. Foram promovidas reflexões sobre os movimentos realizados na aula. Na fala dos estudantes, eles deixaram claro quem criou a Capoeira e o qual era o seu objetivo. O Estudante B. de 7 anos falou “eles inventaram para se proteger dos homens maus”, deixando expresso que o processo de escravização foi violento e doloroso. Macul (2008) diz: “a capoeira foi influenciada por vários fatores como: o amargor da escravidão, a violência, a exclusão social e a repressão policial” (p. 50). Dessa forma, podemos concluir que os estudantes entenderam que a Capoeira foi uma forma que os escravizados construíram para lutar por sua liberdade.

Outros relatos realizados pelos estudantes, porém colhidos durante a entrevista, evidenciam como a Capoeira é importante dentro da escola. Estudante J.: “A Capoeira é importante porque serve para se defender”; Estudante F.: “A capoeira

é importante porque a gente aprendeu a chutar”. Assim, podemos perceber que esta manifestação cultural se faz necessária dentro das aulas de Educação Física.

3.3 Aula 3: “salve o jongo, salve a umbigada”

Esta aula teve por objetivo trazer informações relevantes sobre a cultura africana que se encontram inseridas em alguns elementos culturais afro-brasileiros e vivenciar o Jongo, com sua respectiva importância para o negro escravizado. Durante esta aula, também foi apresentada a ideia sobre a importância da formação do grupo em círculo e da oralidade dentro da cultura africana. Bâ (2010), chama a nossa atenção para a tradição da oralidade que está ligada a história.

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. [...] a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação (Bâ, 2010, p 169).

A roda para o povo africano era a forma como o conhecimento era passado através da oralidade, de geração em geração. Tal explicação gerou questionamento, como: “Por que os mais velhos ensinavam as crianças?”. Foi relacionado o fato de as pessoas mais velhas terem mais conhecimentos devido ao maior tempo de vida e assim mais vivências e saberes. A partir dessa fala, correlacionamos às atividades realizadas na aula. A maioria era realizada em círculo, como o conhecimento era passado dentro dos mesmos e que os mais velhos detinham o conhecimento.

Os estudantes durante essa aula conheceram os passos do Jongo, amassa café, mancador, tabiado e a umbigada. Na execução das atividades pelos educandos foi percebida maior interação daqueles que foram mais questionadores durante as aulas, percebendo certo grau de interesse deles. Por meio da observação, foi percebido que muitos discentes já estão tomando conhecimento de alguns elementos da cultura afro-brasileira, devido às falas dos mesmos:

Estudante A.: “Os pretos são importantes para o Brasil”

Estudante B.: “Os negros inventaram a Capoeira para se defender”

Estudante C.: “Eu sou negro! Olha aqui meu braço?” mostrando a sua cor.

Estudante D.: “Eu também sou pretinho”

A partir das falas apresentadas anteriormente percebe-se que o grupo se identificou com a proposta das aulas, pois por diversos momentos da aula, os estudantes relataram, com orgulho, serem negros e contavam com entusiasmo sobre os assuntos desenvolvidos até o momento.

Em outras falas dos estudantes realizadas durante a entrevista, percebe-se o quanto necessário e importante essas manifestações culturais são na construção e representatividade do corpo negro. Estudante R.: “Eu não tenho a pele muito escura, tia, eu tenho um cabelo assim (crespo) e meu nariz também. Minha mãe diz que mesmo assim sou preta. É tia eu sou preta sim”; Estudante X.: “Ser negro é legal. Sou igual ao Maculelê”. Diante desses relatos, pode-se observar como as atividades propostas trouxeram significações para esses estudantes negros de classes populares.

3.4 Aula 4: “no batuque do jongo e do maculelê”

A aula quatro foi de continuidade ao tema Jongo – que também foi trabalhada na aula três – e acrescentou o Maculelê. Dentre as vivências corporais referentes ao Jongo, os estudantes participaram de uma roda de Jongo e aprenderam o

ritmo das palmas dentro da roda, utilizando os passos aprendidos na aula anterior, realizando assim a vivência de um elemento cultural criado pelos escravizados. Logo após a roda, os educandos foram questionados:

1. O que a dança do Jongu representou na vida do escravizado?
2. Onde os escravizados trabalhavam?
3. A dança do Jongu foi uma forma de resistência, por quê?

Na pergunta número um, que estava relacionada a representatividade do Jongu na vida dos escravizados, pode-se perceber que as repostas dos discentes eram baseadas nas ideias construídas nas aulas anteriores. Dentre as repostas referentes à representação do Jongu, tivemos: “A se defender do chefe”; “A lutar”; “A se proteger”; “Os chefes eram brancos”. “Os chefes” foi a forma de os discentes se referirem aos colonizadores-escravagistas.

A próxima pergunta foi em relação ao local de trabalho dos escravizados. E novamente as repostas tinham referência às aulas anteriores. As repostas para tal pergunta foram: “Na África”; “No deserto”; “Na mata”; “Na plantação de café”. Alguns estudantes correlacionaram o local de trabalho (Brasil) com local de origem dos escravizados (África), tais informações foram transmitidas durante as aulas. Percebe-se que apesar de não saberem distinguir os dois conceitos, os estudantes buscaram informações das aulas anteriores para formular suas concepções diante do que foi perguntado.

A questão três traz novamente a temática do Jongu, porém relacionado como forma de resistência – tal termo foi explicado para os discentes. Todos os discentes deram como positiva tal afirmativa. “Sim, pois eles usaram para se defender e ensinar aos brancos a não fazerem besteira”. O fazer besteira referiu-se a maltratar e escravizar o negro.

Em relação ao Maculelê, os estudantes tiveram vivências diversificadas com a utilização dos bastões. Uma roda foi realizada e eles puderam de maneira livre, desenvolver uma luta/dança a partir dos saberes e vivências adquiridas ao longo de suas vidas. Esse momento é de suma importância na construção do conhecimento e valorização dos saberes que o estudante possui, atribuindo ao mesmo o papel de protagonista do processo educativo.

3.5 Aula 5: circularidade e identidade

Durante a quinta aula, formamos uma roda de Maculelê na qual todos os alunos vivenciaram a dança. Alguns movimentos coreográficos foram solicitados para que os discentes realizassem de maneira livre, porém eles acabavam imitando a si mesmos. Os estudantes gostaram muito de bater o bastão no chão, acreditamos que teu fenômeno ocorreu devido ao som que se forma.

Nessa quinta aula também abordamos um jogo Africano que se chama Banyoka. É uma atividade na qual a formação dos discentes assemelha-se a uma cobra. Durante o desenrolar da atividade, contextualizamos o jogo explanando a respeito dos países africanos: Zâmbia e Zaire; local onde o jogo se originou; local onde os escravizados foram sequestrados e trazidos para o Brasil. Durante as aulas, a questão do negro escravizado sempre era retomada, tanto pelos educandos quanto pela docente. Outra questão ressaltada, foi a beleza da cultura africana e como devemos trabalhá-la na escola.

Outro assunto também abordado com a finalidade de mostrar a cultura africana foi a questão da língua bantu. Dessa forma, foram construídos conceitos sobre idiomas e as diferenças entre eles, sempre tomando como referência a Língua Portuguesa. A todo o momento a cultura e seus aspectos foram retomados nas aulas e o negro sendo posto como protagonista desse processo de ensino - proposta inicial do Currículo Afrocentrado.

3.6 Aula 6: “vem, vem mano meu, vem jogar mais eu”

Nesta aula o conteúdo principal foram os jogos de origem africana. Dentro dos jogos, além das questões motoras, trabalhamos também a questão socio-histórica que os jogos proporcionaram. Todas as atividades abordadas nesta parte do capítulo foram explicadas e conceituadas anteriormente no trabalho.

Os discentes associaram a palavra PILOLO com “piolho”, já que a fonética das mesmas é semelhante. No momento de explicar a origem da palavra, alguns questionaram sobre a existência de outros idiomas, muitos só conheciam a existência do português e inglês (as turmas têm aulas de inglês a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental I). Novamente a questão do idioma fez parte da aula. Tal questionamento não ocorreu na atividade Banyoka, sendo assim, mais bem explorada durante esta atividade.

A segunda atividade foi a brincadeira “Acompanhe meus pés”, na qual os educandos deveriam repetir os movimentos, nos quais eram criados pelo líder do jogo (docente ou outro discente). Neste momento, diversos educandos não conseguiam elaborar movimentos e outros ajudavam dando dicas, configurando um tipo de construção de conhecimento compartilhada, a partir das vivências dos próprios estudantes.

Nesta atividade foi relacionado mais uma vez a questão dos escravizados e sua chegada ao Brasil. Resgatou-se um fato socio-histórico de grande relevância, pois foi abordada a violência que os negros foram submetidos pelos colonizadores-escravagistas e toda sua cultura renegada. Nesse momento, foi discutida a importância dos negros para a sociedade brasileira. Os discentes por diversas vezes associaram o fato de terem parentes negros e que “ser negro é bom”.

3.7 Cultura afro-brasileira, Educação Física e Currículo Afrocentrado

Devemos entender que a prática de ensino deve estar pautada na democracia e autonomia dos estudantes, e que ao relacionarmos essas questões ao corpo e ao movimento, partimos para uma não padronização e valorização desse corpo, que é social, histórico e culturalmente construído.

A cultura de um povo é construída por fatores socio-históricos. Candau (2011, p. 241) ao descrever os processos de formação cultural afirma que “diferenças culturais - étnicas, [...] entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão”. Assim, as culturas não são homogêneas e não devem passar por processos de hierarquização. Porém, em todo momento da história, a cultura africana é tida como inferior quando comparada com as outras culturas, principalmente a europeia.

Quando nos deparamos com a história do Brasil, encontramos o processo de escravização dos negros. Os negros eram sequestrados, trazidos até ao Brasil pelos navios negreiros, batizados e colocados na condição de escravizados. Toda a sua cultura era demonizada e apagada. Estas características negativas sobre a cultura negra foram se perpetuando ao longo dos anos e, atualmente, surge no ambiente escolar através de atitudes racistas, fato esse observado diversas vezes durante a observação participante.

Durante muitos anos, a África foi considerada uma localidade desprovida de civilização e história. O homem africano não conseguia ter voz e contar sua própria história, e a mesma foi contada pela visão dos europeus (Foé, 2013). Dessa forma, foi construída a história do negro no Brasil: calada e sendo relatada pelos colonos-escravagistas. Tal fato, causou ainda certo apagamento das línguas de matrizes africanas, como foi o fato observado a respeito da língua dos povos bantu.

No ambiente escolar, há predominância de cultura sobre as demais consideradas populares. A cultura “erudita” é tida como a cultura oficial a ser ensinada. Candau (2011, p. 245) afirma que “em geral, a cultura escolar continua fortemente marcada pela lógica da homogeneização e da uniformização das estratégias pedagógicas”. O saber popular e sua cultura tornam-se ilegítimos, propondo a cultura da classe erudita e da dominante como padrão. Agindo assim, a escola perpetua as desigualdades sociais, transformando o saber da classe dominante em conhecimento legítimo (Soares, 2008).

Quando nos remetemos ao currículo, devemos refletir numa estrutura instalada dentro do projeto político pedagógico da escola, que vai além dos muros da instituição. O currículo é compreendido de acordo com a realidade e dinâmica da sociedade (Moreira & Candau, 2007). Na construção da nossa sociedade “a escola, o currículo e a docência são obrigados a se indagar e tentar superar toda a prática e toda a cultura seletiva, excludente e classificatória na organização do conhecimento” (Moreira & Candau, 2007, p. 14). Estes três pontos são decisivos na construção do currículo, no qual respeite a cultura daquela localidade. Assim, o currículo deve centrar em uma decisão que envolva toda a comunidade escolar, como alunos, professores, sala de aula e experiências. Na negociação e fundamentos em torno do processo de elaboração do currículo, Moreira (2013, p. 555) afirma que:

[...] as decisões curriculares precisam pautar-se nas contribuições das análises nacionais e internacionais que têm como os estudos que consideram a cultura mais ampla, discutindo fenômenos como globalização, diferença, identidade, multiculturalismo, pluralidade cultural, hibridização etc, claramente identificáveis na sociedade de hoje.

Além das características fundamentais na elaboração do currículo, ele poderá ser flexível e aberto para atender aos temas de acordo com as diferenças de localidades e ou prioridades. Assim, “o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos” (Brasil 1997, p. 25).

Tendo como referência as informações referentes a currículo, cultura e educandos, obtidos pelos autores supracitados, em consonância com os achados da presente pesquisa, nos parece que a adoção de um Currículo Afrocentrado pode sim romper as barreiras impostas no ambiente escolar para os discentes, tanto as barreiras sociais quanto as culturais. A educação e seu processo de aprendizagem não devem estar desarticulados do contexto cultural, no qual está inserido. O desmembramento entre educação e cultura provoca lacunas no ensino.

Diante desse cenário, recursos foram desenvolvidos para que a cultura negra/ afro-brasileira fosse posta em prática dentro da escola e que os negros fossem protagonistas de sua própria história. Pereira (2011, p. 23) afirma que:

[...] a implementação da Lei 10.639/03 tem potencial para promover a construção de uma prática docente que questione preconceitos e que seja pautada pelos princípios da pluralidade cultural e do respeito às diferenças. Mas, para tanto, se faz necessária a efetiva incorporação no cotidiano escolar de novos conteúdos e procedimentos didáticos pelas escolas e por seus professores, “agentes da lei”. Algo que tem se mostrado um verdadeiro desafio.

A história negra é importante para a construção de negros autônomos, ciente da sua relevância no processo socio-histórico da cultura brasileira, a fim de combater a padronização cultural dentro do contexto escolar. Embora os dados aqui discutidos corroborem com a literatura, ainda se faz necessário elaborar novas didáticas que abordem de maneira eficaz tais assuntos dentro das aulas de educação física escolar em diferentes contextos e realidades.

Além disso, outro fator importante para eficácia do processo e a formação docente. Pois, construir um currículo que coloque o negro no centro do processo é pertinente para a formação de discentes pensantes e atuantes em seu papel como cidadão, com “identidades individuais e sociais” diversas e “que aprendam a respeitar as diferenças e possam lidar de maneira positiva com a pluralidade cultural, para que seja possível a construção de uma ‘autêntica democracia racial’.” (Pereira, 2012, p. 116).

Ao considerarmos esses estudantes, construídos socio historicamente, percebemos que eles se identificaram enquanto negros e como protagonistas da sua própria história. O negro teve muita importância dentro do cenário brasileiro e na construção de seus marcos históricos. Porém essa representatividade é invisível diariamente dentro da própria escola. Quando

a cultura negra é trazida para dentro do ambiente escolar, há processos de acolhimento. O discente é entendido como ser individual, dotado de saberes oriundos de suas relações interpessoais e que esses saberes são dotados de significados.

4. Considerações Finais

A Educação Física enquanto conteúdo obrigatório da Educação Básica deve pautar seus conteúdos de maneira que trabalhe o corpo e o movimento de forma não padronizada, fugindo dos moldes eurocêntricos. Pensar em um Currículo Afrocentrado traz para o estudante negro o protagonismo tão necessário para este entender os processos históricos do negro no Brasil. A representatividade desse corpo negro na escola e nas aulas de Educação Física é importante para retirar os estigmas negativos que este corpo recebe dos processos sociais racistas que permeia a sociedade brasileira. Os achados da pesquisa, representados pelos registros e falas dos estudantes, corroboram com os autores que afirmam que é importante o currículo ter em suas estruturas aspectos referentes a questões socioculturais dos discentes e comunidade escolar. O currículo não pode ser enxergado como um documento engessado, pois, o mesmo tem fundamental importância na adequação dos conteúdos à realidade da comunidade escolar, devendo estar diretamente relacionado as questões concretas inerentes de cada contexto social, político, pedagógico e cultural.

Leis importantes que dão visibilidade ao negro e à cultura afro-brasileira - a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – possibilitam implementar a temática na Educação Física, desenvolvendo o Currículo Afrocentrado. O fator representatividade e a influência positiva sobre o empoderamento são importantes contribuições desta roupagem de currículo na Educação Física. Dessa forma, a disciplina cumpre o papel de construção de conhecimento acerca da cultura afro-brasileira e empoderamento frente aos estudantes de uma escola municipal, localizada na Pavuna – Rio de Janeiro, transformando estes estudantes e a cultura que os representa centro do processo educativo. Embora os resultados observados sejam favoráveis quanto aos objetivos que nos comprometemos a desenvolver, sugerimos que novas intervenções como essa possam ser realizadas, em diferentes contextos e realidades, bem como, em desenhos de estudo longitudinais que possam acompanhar por maior período os resultados e modificações provenientes de um novo olhar que permita desdobramentos atrelados ao Currículo Afrocentrado nas aulas de Educação Física Escolar.

Agradecimentos

Aos membros da comunidade escolar onde a presente pesquisa foi realizada, na qual nos possibilitou desdobramentos importantes para reflexão da práxis pedagógica, contribuindo para uma educação física escolar antirracista.

Referências

- Bâ, A. H. (2010). A tradição viva. In: Ki-Zerbo, J. (2010). *História Geral da África-Vol. I-Metodologia e pré-história da África* (Vol. 1). UNESCO.
- Brasil, D. D. D. R. D. (2003). Lei nº 10.639/03. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira” no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. Ministério da Educação. (2007). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais*. CEPESC.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. MEC/SEF.
- Brasil. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de educação*, 13, 45-56.

- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, 2, 13-37.
- Candau, V. M. F. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem fronteiras*, 11(2), 240-255.
- Castellani Filho, L. (1988). *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Papirus Editora.
- Crelier, C. M. S., Silva Junior, A. E. D., Roque, L. F. D. S., & Soares, R. A. S. (2017). Mulher negra, esporte e mídia: resistência do quilombo ao pódio. *Revista De Estudos Afro-Americanos*, 6(1), 46-58.
- Crelier, C. M., & da Silva, C. A. F. (2019). Africanidade e afrobrasilidade em educação física escolar. *Movimento*, 24(4), 1307-1320.
- Cunha, D. A. (2016). Brincadeiras africanas para a educação cultural. Edição do autor.
- Foé, N. (2013). África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? "Acomodação de Atlanta" ou iniciativa histórica? *Educar em Revista*, (47), 175-228.
- IPHAN. (2007). Dossiê 5, *Jongo do Sudeste*. http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_jongo_m.pdf.
- Lima, I. T. G., & Brasileiro, L. T. (2020). A cultura afro-brasileira e a Educação Física: um retrato da produção do conhecimento. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 26, 26022.
- Macul, M. V. S. (2008). Capoeira: luta de resistência à violência. *Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ*, 2, 50-74.
- Moreira, A. F. B. (2013). Currículo e gestão: propondo uma parceria. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 21, 547-562.
- Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2007). Currículo, conhecimento e cultura. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 17-44.
- Neira, M. G. (2011). Educação Física: a reflexão e a prática do ensino. *Blucher*.
- Nogueira Júnior, R. (2010). Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrodescendente. *Revista África e Africanidades*, ano, 3.
- Pereira, A. A. (2011). A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela "reavaliação do papel do negro na história do Brasil. *Cadernos de História*, 12(17), 25-45.
- Pereira, A. A. (2012). "Por uma autêntica democracia racial!": os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História Hoje*, 1(1), 111-128.
- Pereira, I. C., de Almeida Esteves, M. C., Elias, R. P., Soares, R. A. S., & Machado Filho, R. (2020). A importância da preparação da escola e do corpo docente na temática gênero: percepções dos alunos sobre as aulas de educação física escolar. *Intercontinental Journal on Physical Education* 2(3), 1-15.
- Prodanov, C. C., & De Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Editora Feevale.
- Reis, A. L. T. (2001). *Educação física & capoeira: saúde e qualidade de vida*. Thesaurus Editora.
- Santos, J. T. Currículo Afrocentrado e Parâmetros Curriculares Nacionais: a cultura Afro-brasileira dentro das aulas de Educação Física. *Currículo Afrocentrado e Parâmetros Curriculares Nacionais: a cultura Afro-brasileira dentro das aulas de Educação Física*, 1-388.
- Santos, J. T., & dos Santos, R. F. (2020). A cultura indígena nas aulas de educação física: uma perspectiva cultural. *Temas em Educação Física Escolar*, 4(2), 171-181.
- Silva, C. A. F. (2021). Relações étnico-raciais, gênero, educação física e esporte: significados instituídos e instituintes. *Intercontinental Journal on Physical Education ISSN 2675-0333*, 2(3), 1-18.
- Silva, L. F. R., Crelier, C. M. S., Soares, R. A. S., & da Silva Junior, A. E. (2016). Aspectos relevantes sobre o racismo e a injúria racial no esporte: caminhos de desconstrução. *Revista De Estudos Afro-Americanos*, 6(1), 60-69.
- Soares, C. (1992). Lúcia e colaboradores. *Metodologia do ensino de educação física*.
- Soares, M. (2008) Linguagem e escola: uma perspectiva social. Ática.
- Soares, R. A. S., Crelier, C. M. S., da Silva Junior, A. E., & da Silva Roque, L. F. (2016). Representações de gênero no esporte e publicações em mídia impressa: uma análise quantitativa. *Revista de Estudos Afro-Americanos*, 6(1), 15-25.
- Souza, A. C. C. (2020). Questões étnico-raciais: problematizando o tema nas aulas de educação física. *Temas em Educação Física Escolar*, 4(2), 132-141.