

**CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS
MEC/SECAD E CIPEAD/NEAB-UFPR**

SONIA PAIVA BONETTI

**OS JOGOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NA DISCIPLINA
DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

CURITIBA

2015

SONIA PAIVA BONETTI

OS JOGOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NA DISCIPLINA
DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Educação à distância em Educação das Relações Étnico-raciais, MEC/SECAD e CIPEAD/NEAB da Universidade Federal do Paraná – UFPR, sob a orientação da professora Fabíola Beatriz Franco Sousa.

Curitiba

2015

Dedico o meu TCC para todos aqueles que fizeram do meu sonho realidade, me proporcionando forças para que eu não desistisse de ir atrás de mais uma etapa para minha vida profissional. Muitos obstáculos foram impostos durante esses meses, mas graças a vocês eu não fraquejei. Obrigado por tudo, em primeiro lugar ao meu esposo, professores, amigos, colegas e aos meus queridos alunos que estavam sempre prontos para a implantação prática desta pesquisa em sua parte prática.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por mais esse sonho concretizado, ao ensinamento de todos os professores, em especial a minha tutora Fabíola Beatriz Franco Sousa, e também ao apoio da minha família, alunos, amigos e a mim que mantive o meu foco para não desistir dos meus ideais.

SUMÁRIO

RESUMO	04
ABSTRACT	05
INTRODUÇÃO	06
1 FORMAÇÃO E A INFLUÊNCIA DA ETNIA NEGRA	08
1.1 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	10
2 DIVERSIDADE RACIAL NAS ESCOLAS SEGUNDO AS LEIS/DIRETRIZES E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	12
3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS CONSIDERAÇÕES	15
3.1 IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA CONTEMPLANDO OS JOGOS DE ORIGEM AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.....	17
3.2 JOGOS DE ORIGEM AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA E SUAS POSSIBILIDADES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	20
3.2.1 Jogo das argolas.....	21
3.2.2 Borboleta em Moçambique.....	21
3.2.3 Shisima.....	22
3.2.4 Labirinto (Moçambique).....	23
3.2.5 Soro Yematatu.....	24
3.2.6 Dara.....	25
3.2.7 Mancala.....	25
3.2.8 Terra-mar.....	27
4 IDENTIDADE NEGRA E OS JOGOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32

RESUMO

Haja vista que nas aulas de Educação Física em escolas públicas o interesse maior dos educandos durante essas aulas são as atividades que envolvem o jogo com bola e diversão. Contudo, há de se pensar em outras atividades que envolvem não apenas atividades motoras, mas também conceitos e informações sobre suas origens e etnias. Com a implementação da Lei 10.639/2003, que altera a Lei 9394/1996, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. No entanto, percebeu-se uma lacuna quanto ao cumprimento desta lei dentro das instituições educacionais, particularmente no componente curricular Educação Física. Assim, o problema investigado neste estudo foi os jogos africanos em sua prática de Educação Física, objetivando analisar se os mesmos contribuem na formação da identidade negra, de educandos negros e não negros e no respeito à diversidade étnico-cultural, bem como verificar se a Lei 10.639/03 está sendo implantada dentro da disciplina de Educação Física. Para este trabalho usou-se de pesquisa bibliográfica descritiva e qualitativa sobre a temática. Entendeu-se, por meio desta pesquisa, que o uso dos jogos nas práticas educativas assume grande relevância quando a proposta pedagógica considera a necessidade de primar pelo desenvolvimento integral e pela pertinência no ensino. Essa perspectiva pode assegurar que se utilize em sala de aula o conhecimento que está além dos limites da escola e que é levado espontaneamente pelo aluno à vida afora.

Palavras chave: etnia; negros; escola; diretrizes; jogos; Educação Física.

ABSTRACT

Given that in physical education classes in public schools the best interest of the students in these classes are the activities that involve the game with ball and fun. However, one has to think of other activities that involve not only motor skills, but also concepts and information about their origins and ethnicities. With the implementation of Law 10.639 / 2003, which amends Law 9394/1996, mandating the teaching of History and Afro-Brazilian Culture and African in basic education. However, it was noticed a gap regarding compliance with this law within the educational institutions, especially in curriculum component Physical Education. Thus, the problem investigated in this study was African games in their practice of Physical Education, aiming to analyze if they contribute to the formation of black identity, black students and not black, and respect for ethnic and cultural diversity as well as verify that the Law 10.639 / 03 is being implemented within the discipline of Physical Education. For this study used a descriptive and qualitative literature on the subject. It was considered, through this research, the use of games in the educational practices of great importance when the pedagogical proposal considers the need to prioritize the integral development and relevance in education. This perspective can ensure that you use in class knowledge that is beyond the school's boundaries and that is taken spontaneously by the student throughout life.

Keywords: ethnicity; black; school; guidelines; games; Physical education.

INTRODUÇÃO

Entende-se por identidade racial ou étnica o sentimento de pertencimento a um determinado grupo, decorrente de construção social, cultural e política de cada região. No Brasil, é visível a mestiçagem biológica como resultado de trocas genéticas entre diferentes grupos populacionais que aqui se fizeram presentes e que se revelaram também na vida social, nos hábitos e nos costumes. Conhecer essa herança genética e cultural faz parte do processo educativo.

Nas aulas de Educação Física em escolas públicas o interesse quase único dos educandos durante essas aulas são as atividades que envolvem o jogo com bola. Contudo, há de se pensar em outras atividades que envolvem não apenas atividades motoras, como também conceitos e informações sobre suas origens e etnias. Com a implementação da Lei 10.639/2003, que altera a Lei 9394/1996, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica.

O assunto etnia ou identidade racial desperta grande interesse em docentes e equipe escolar, no sentido de apoiar práticas antirracistas que auxiliem o trabalho de educadores, em específicos professores (as) de Educação Física, uma vez que, são poucas as produções que reconhecem, valorizam e, de que certa forma contribua para esta prática.

Este trabalho se fortalece em pesquisa bibliográfica sobre a temática, envolvendo pesquisas com livros, revistas, material *on line*, entre outros. Este trabalho também se classifica como sendo uma pesquisa qualitativa, uma vez que possui como característica a obtenção de dados descritivos mediante contato vivencial e profissional com a situação objeto de estudo, busca percepção e entendimento sobre a natureza geral da questão pesquisada. Na abordagem qualitativa, “o pesquisador interpreta os fatos, procurando solução para o problema proposto” (SOARES, 2003, p. 95).

Também se caracteriza por uma pesquisa de natureza descritiva, que analisa as características de determinada população, fenômeno e relaciona suas variáveis. Segundo Vergara (2004, p. 47) “a pesquisa descritiva não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”. A pesquisa é descritiva por tentar descrever as características e comportamentos que os jogos afro-brasileiros podem despertar em âmbito escolar.

Reconhecer os diferentes sujeitos que interage no ambiente escolar, seus costumes, suas etnias, combater o preconceito e a violência dele decorrente, bem como exercitar a reflexão, o reconhecimento e a convivência com a diversidade humana racial nas escolas da rede pública foram os tópicos de interesse e investigação teórica deste trabalho de conclusão de curso, que se apresenta também como importante material de consulta para outros profissionais da educação.

O problema proposto para pesquisa neste estudo diz respeito à seguinte questão: os jogos africanos em sua prática de Educação Física, promovem em alunos o despertar para uma civilização com igualdade social, sem discriminações raciais evitando assim comportamentos e atitudes discriminatórias? E ainda, estes jogos estão sendo contemplados no planejamento anual dos professores do Ensino Fundamental?

O presente trabalho buscou investigar, por meio de referências bibliográficas, os jogos africanos em sua prática de Educação Física, com o objetivo principal de analisar se esses jogos contribuem para formação de identidade negra, de educandos negros e não negros e no respeito à diversidade étnico-cultural, bem como verificar a implementação da Lei 10.639/03 dentro da disciplina de Educação Física, apresentando alguns jogos de origem africana e afro-brasileira. Uma vez que, a educação objetiva promover o aluno para a vida, ou seja, formar um cidadão consciente de seus direitos, deveres e que respeita a diversidade.

1- FORMAÇÃO E A INFLUÊNCIA DA ETNIA NEGRA

A mestiçagem biológica e cultural encontrada no Brasil é o resultado das trocas genéticas entre diferentes grupos populacionais que se revelam em hábitos e costumes. Neste contexto, ser negro possui vários significados, que resulta da escolha da identidade racial que tem a ancestralidade africana como origem (afrodescendente). Ou seja, ser negro, é, essencialmente, um posicionamento político, onde se assume a identidade racial negra, afirma Oliveira (2004).

Assumir uma identidade racial, em especial a negra, em um país como o Brasil, pode ser um processo difícil e que por vezes até doloroso, uma vez que se considera que os modelos ditos bons e de sucesso de identidades negras são poucos, afirma Oliveira (2004). Diante de pesquisas realizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) desde 1891 que regulamenta questões a ser respondido para se formar um senso, ou melhor, para classificar a população brasileira em dados estatísticos, apresentando como diretriz, o fato de a coleta de dados se basearem na autodeclaração, sendo que a pessoa escolhe, de um rol taxativo de cinco itens (branco, preto, pardo, amarelo e indígena) em qual deles se aloca. Pelo fato dessa classificação racial ser arbitrária e aceita não sem reservas, a do IBGE não foge à regra, pois possui limitações desde 1940, quando coletou pela primeira vez o quesito cor.

Sabendo-se que raça não é uma categoria biológica, todas as classificações raciais, inevitavelmente, padecerão de limitações. Todavia, os dados coletados pelo IBGE, ao reunir informações em âmbito nacional, são extremamente úteis, por apresentarem grande unidade, o que permite o estabelecimento de um padrão confiável de comparação (OLIVEIRA, 2004, p. 58).

O processo histórico de formação da sociedade capitalista brasileira implicou no desenvolvimento de uma complexa rede de contradições sociais. Foram sendo criados e recriados, por meio da industrialização e modernização, critérios de seleção social, que gerou as desigualdades sociais. A revolução burguesa transformou os grupos populacionais considerados de categoria inferior em trabalhadores, não os convertendo em cidadãos. “Como consequência as desigualdades sociais foram compreendendo e mesclando diversidades raciais e de

classe social, provocando um duplo efeito de contradições de classe e de raça” (IANNI, 1991; COIMBRA, 1997).

Em decorrência dessa desigualdade histórica, com raízes em épocas de escravidão, percebe-se que os negros brasileiros estão expostos a um ciclo de desvantagens cumulativas na mobilidade social intergeracional, quando se analisa a apropriação econômica, direitos sociais, políticos e culturais que a população negra detém no Brasil, quando comparada com a população branca. Essas desvantagens sistemáticas se expressam na participação desigual no mercado de trabalho, nos níveis de renda, no acesso ao sistema formal de educação e nas oportunidades de mobilidade social (CUNHA, 2003).

Segundo Maranhão e Júnior (2009) atualmente os negros representam 45% da população brasileira, e este índice torna o Brasil (país não africano) com a maior população negra do mundo. No entanto, a maior parte desses indivíduos permanece ocupando a base da pirâmide social, sobrevivendo nas condições mais adversas, com poucas chances de realizar seus projetos de ascensão social, escolarização, moradia e trabalho. Por outro lado, mesmo tendo tanta desigualdade, sofrimento e exclusão, a etnia negra é rica em costumes e tradições, muitas dela já incorporadas ao cotidiano brasileiro.

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante da sociedade e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (GOMES, 2001, p. 79).

Segundo dados do IBGE, 2015, a contribuição cultural negra é significativa, está presente na religião (o candomblé e a umbanda), na música, nas lutas (capoeira, nos instrumentos (o atabaque, o agogô, o berimbau, o afoxé e a ganzá), na dança (samba), nos batuques, na alimentação (o vatapá, o caruru, a moqueca, o acarajé e a feijoada), entre tantas outras. É possível ver a influência negra, suas riquezas, conhecimentos e tradições apesar da repressão, pelo preconceito, que sofreram as suas manifestações, na cultura cotidiana.

De acordo com Abramowicz, Silvério e Oliveira (2006) a influência dos negros foi de intensa formação da cultura brasileira, por exemplo, com algumas canções conhecidas até os dias atuais, entre elas a “Escravos de Jó”, cujo objetivo é passar

pedras de um participante a outro de uma roda no ritmo em que a música é cantada (também conhecida pelas crianças de Gana – África). Ainda com relação à música, o rap reaparece com forte manifestação afro-brasileira, denunciando a opressão e a marginalização sobre a população pobre, composta, em sua maioria, por negros. São inúmeros traços afros presente em nosso cotidiano que às vezes passa-se despercebido a sua origem.

Alguns historiadores como Reis (1983) chegaram a afirmar que essa cultura da diáspora negra, cultura dos africanos saídos do continente, caracterizada pelo forte e marcante otimismo, pela coragem, ousadia, estética, costumes próprios e política, foram incomparáveis no contexto da chamada civilização ocidental.

1.1 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Segundo Romanini (2010) falar sobre educação envolve mencionar sobre a função social da escola com os seus membros, que deve se estender a toda a comunidade escolar em sua missão transformadora. Contudo, percebe-se que a instituição de ensino ainda caminha com passos lentos para a efetivação das mudanças sociais e culturais a que se propõe. A cada dia, torna-se imprescindível que a escola acompanhe as evoluções que a sociedade sofre e que ela esteja conectada a essas transformações.

A escola é uma instituição social com objetivo de promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores), que deve acontecer de maneira contextualizada desenvolvendo nos alunos a capacidade de tornarem-se cidadãos. Um dos desafios da escola é favorecer o aprendizado através de descobertas prazerosas e funcionais (ROMANINI, 2010, P. 5).

Segundo Mendonça (2011) nascida junto com as fábricas em plena Revolução Industrial, a escola tornou-se a instituição dominante no oferecimento de educação formal, tendo como tarefa principal a reprodução da divisão social do trabalho e dos valores ideológicos dominantes. “Pensar a escola hoje nos impõe um desafio sociológico e, ao mesmo tempo, pedagógico” (MENDONÇA, 2011, p. 342).

De acordo com Libâneo (2005) a prática social considerada na perspectiva do pensamento dialético é muito mais ampla do que a prática social de um conteúdo específico, porque se refere a uma totalidade que abarca o modo com que a humanidade se organiza. É importante que se adote uma prática docente que esteja em sintonia com o mundo, uma vez que visa à socialização do sujeito, oferecendo situações que favoreçam o aprendizado.

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove para todos os domínios dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos. (LIBÂNEO, 2005 p. 117).

A nova materialidade das relações sociais da escola depende do planejamento do seu trabalho pedagógico, que apresente, na mediação, no diálogo entre o mundo material e as necessidades imediatas dos sujeitos, a base para a motivação de seus envolvidos à construção de novos sentidos e significados sociais, rompendo paradigmas e atendendo a suas demandas como sujeitos históricos concretos (MENDONÇA, 2011).

Silva, Hall e Woodward (2003), definem o processo educacional como sendo um processo de transformação social preocupado com o desenvolvimento da consciência crítica dos componentes da comunidade escolar. Apontam para a educação antirracista, que pode ser entendida como uma ideologia radical apoiada em uma análise de classes, haja vista que a discriminação racial tem sido promovida e reforçada na educação escolar de diversas formas. Porém, felizmente, são significativos os esforços realizados nas últimas duas décadas, em várias partes do mundo, visando construir um repertório de conhecimentos específicos ao ensino.

Para Silva (1999) a formação de indivíduos com uma mentalidade voltada para a construção de uma sociedade mais igualitária e menos pautada no preconceito perpassa pelos espaços educativos. Neste, elas podem enxergar possibilidades de superação de dilemas sociais e uma nova forma de gerenciar os recursos da humanidade, menos predatória e mais solidária. Mas para isso é preciso assumir o diferente, o desigual. Uma ação pedagógica realmente pautada na diversidade cultural deve ter como princípio uma política curricular da identidade e da diferença.

Os conceitos de gênero, raça e etnia ao serem trabalhados na sala de aula

em uma perspectiva da valorização dos múltiplos sujeitos que convivem devem quebrar os estereótipos e paradigmas que foram atribuídos historicamente a alguns grupos sociais, em especial aos negros. A proposta de uma educação focada para a diversidade mostra o grande desafio de estar atento às diferenças econômicas, sociais e raciais e saber interpretá-las. O multiculturalismo pode ser um dos caminhos para combater os preconceitos ligados trazendo um novo olhar para uma sociedade composta por esta diversidade (SILVA, 1999).

2 DIVERSIDADE RACIAL NAS ESCOLAS SEGUNDO AS LEIS/DIRETRIZES E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

As práticas discriminatórias e racistas têm repercussões diretas no fazer pedagógico do cotidiano escolar e no rendimento dos alunos. Diante disso o Ministério da Educação vem propondo e implementando um conjunto de medidas e ações objetivando corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2005).

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo brasileiro (BRASIL, 2004, p. 7).

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2005) ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, no Brasil, constataram-se a necessidade de políticas específicas que revertessem o atual quadro. Assim, o governo federal, passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira. Foi nesse contexto, que o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as

Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A lei nº 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. O conteúdo programático das diversas disciplinas passa a abordar o estudo de História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. Essa decisão resgatou historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de docentes envolvidos. Com esta medida, reconhece que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos à sua identidade e a seus direitos.

As alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 pela Lei 10639/2003, geraram uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação, visando inicialmente contextualizar o texto da Lei. Com isso, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10639/2003 (BRASIL, 2008).

O Parecer CNE/CP Nº 003/2004, de 10/03/2004, homologado em 19 de maio de 2004, estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e traz orientações de como a lei 10.639/2003 deve ser implementada. Este Parecer é pertinente às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e visa regulamentar a alteração ocasionada à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição

Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. Posteriormente, a edição da Lei 11645/2008 veio corroborar este entendimento, reconhecendo que indígenas e negros convivem com problemas de mesma natureza, embora em diferentes proporções.

Nesta perspectiva, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 03/2004, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento Etnicorracial para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2008).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana tem como base estruturante os seis Eixos Estratégicos propostos no documento “Contribuições para a Implementação da Lei 10639/03”, a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais (BRASIL, 2008).

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p. 13).

A proeminência do estudo de assuntos decorrentes da história e cultura afro-brasileira deve ser componente dos estudos do cotidiano escolar, uma vez que os alunos devem educar-se enquanto cidadãos participativos em uma sociedade multicultural e pluriétnica, tornando-se capazes de construir uma pátria democrática.

Além disso, devem-se incluir no contexto dos estudos e ações escolares, as contribuições histórico-culturais de diferentes povos. É preciso ter clareza que a admissão de novos conteúdos repense relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas (BRASIL, 2004).

3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS CONSIDERAÇÕES

Segundo Nunes (2011) vivemos em uma sociedade que, marcada pela pluralidade de culturas e por formas diferenciadas de apreensão do mundo, caracteriza-se por processos de identificação grupal que se constituem muito além de uma única ideia de cultura e da conseqüente assimilação por parte de grupos diferenciados. A partir desse princípio, surgem várias discussões referentes ao multiculturalismo como conjunto de ideias e processos que visam o reconhecimento da diversidade cultural.

A expressão multiculturalismo designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades "modernas". Rapidamente, contudo, o termo se tornou um modo de descrever diferenças culturais em um contexto transnacional e global (SOUZA SANTOS e NUNES, 2003, p. 26).

Com este conceito e somando a afirmação de Candau (2008, p.13) que diz "[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que situa [...]" não há possibilidade de se conceber uma experiência pedagógica desculturalizada, ou seja, desvinculada das questões culturais da sociedade.

Nunes (2011) explica que este tem sido um grande desafio para os professores, que se veem diante da necessidade de conciliação dos diferentes significados e símbolos das culturas, e que ao mesmo tempo em que tentam impor-se perante as necessidades educacionais, seus objetivos e ações. A escola é vista como um espaço carregado de diferentes simbolismos culturais, marcados pelas diversas características individuais e costumes de pessoas que convivem neste espaço. Torna-se necessário então, refletir sobre as práticas educacionais desenvolvidas, de forma que estas busquem trabalhar com as diferenças existentes e com as relações de identificação e diferenciação que ocorrem tanto em seu

interior, como as que se estendem externamente, refletindo diretamente nas práticas sociais em suas relações cotidianas (NUNES, 2011).

Maranhão (2009) concorda com esta ideia e acrescenta que no âmbito escolar, em especial da Educação Física e da cultura corporal, existem poucas produções que enaltecem, valorizam e contribuem para uma educação antirracista, exceção para a capoeira e dança afro apenas. E mesmo estas duas possibilidades de trabalhos, pouco são desenvolvidas como conteúdo disciplinar nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Brasil e conseqüentemente dificilmente são desenvolvidas de modo contextualizado no componente curricular Educação Física na Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008) define a Educação Física como uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo (PARANÁ, 2008 p. 20).

O compromisso com uma Educação Física voltada para a formação cidadã dos estudantes deve ser orientado, pelas seguintes diretrizes: o corpo concebido na sua totalidade, as práticas corporais como linguagem, a ludicidade como essência da vivência corporal, a escolarização como tempo de vivência de direitos, a democracia como fundamento do exercício da cidadania e a ética e a estética como princípios norteadores da formação humana (PARANÁ, 2008).

Compõem as diretrizes curriculares para a educação básica a articulação entre dimensão histórica de disciplinas, fundamentos teórico-metodológicos, conteúdos estruturantes, processos metodológicos, avaliação e bibliografia. Assim, entende-se por conteúdos estruturantes "os saberes - conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas - que identificam

e organizam os diferentes campos de estudo das disciplinas escolares" (PARANÁ, 2006, p. 7).

Com isso Nunes (2011) questiona sobre o papel da escola na sociedade atual, e que sociedade é essa em que vivemos. Ele alerta que a escola, tal como se apresenta, é incompatível com as demandas da sociedade atual. Segundo seus estudos, o olhar do professor, o papel dos conhecimentos científicos e de uma cultura ocidental é questionado e devem ser repensados para a definição da escola e de seu papel na sociedade.

O paradoxo atual da educação e da escola como sua guardiã é que justamente uma instituição que objetivava, até há algum tempo, "construir uma cidadania universal" e homogênea, agora, se vê obrigada a reconhecer as diferenças religiosas, culturais, sexuais ou étnicas locais... Como pensar essa escola que formará cidadãos com uma identidade cultural histórica e local e que, ao mesmo tempo, proporcione a seus alunos a possibilidade de estabelecimento de contato e intercâmbio com outras culturas? Como iniciar na escola um processo de reconhecimento mútuo? [...] TEDESCHI (2008, p. 16).

Dessa forma, um dos desdobramentos apontado por Nunes (2011) refere-se à relevância das propostas de uma educação intercultural. A educação multi e intercultural que tem por objetivo a promoção de práticas entre os alunos e os professores, visando à ruptura de processos de negação do outro e também de uma busca por direitos humanos igualitários para todos os grupos sociais e culturais.

Maranhão (2009) por meio de seus estudos e pesquisas aponta para o desconhecimento sobre a África e os pensamentos racistas e discriminatórios, sendo oriundos de omissões seculares na história que ainda hoje, reflete no imaginário coletivo da sociedade brasileira. E que é preciso incorporar, desde cedo, o discurso da diferença não como um desvio, mas como algo que enriqueça as práticas e as relações entre os alunos no contexto escolar.

3.1 IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA CONTEMPLANDO OS JOGOS DE ORIGEM AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

De acordo com Maranhão e Júnior (2009) em face de tanta diferença imposta em nossa história, hoje ainda é difícil para sociedade brasileira admitir que seja uma

sociedade racista. Assumir isto implicaria em criação de políticas afirmativas voltadas a esta população, mas, após o regime militar, na década de oitenta, houve grandes publicações e denúncias de diversos grupos identitários como, por exemplo, os homossexuais, as mulheres, os negros, entre outros.

Segundo Silva (1997) há pelo menos cinco contribuições importantes para um pensar negro na sociedade brasileira no processo de um novo pensar em educação, sendo elas: 1ª. Denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade; 2ª. Contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro com ênfase no processo de resistência negra; 3ª. Centralidade da cultura; 4ª. Consideração de que existem diferentes identidades; 5ª. Repensar a estrutura excludente da escola e a denúncia de que tal estrutura precisa ser reconstruída para garantir o direito de acesso à educação e o êxito dos alunos de diferentes pertencimentos étnico-raciais e níveis socioeconômicos.

Mediante estes pensamentos, poderemos abrilhantar ainda mais as aulas de educação física no conteúdo inerente ao que concernem os jogos, com os jogos de origem africanos, estes com uma cultura ímpar e desconhecida por muitos de nossos educandos.

Para Prista, Tembe e Edmundo (1992) *in* Maranhão e Júnior (2009) o jogo é uma manifestação tão antiga quanto o próprio ser humano. A humanidade sempre jogou e uma análise cuidadosa permite constatar que são muitas as funções do jogo, o que lhe atribuem um estatuto privilegiado nos aspectos de preparação para a vida. Ainda para os autores, o jogo apresenta múltiplas funções, podendo ser comunicação e interiorização de norma e conveniência, diversificação dialética de tensões e distensões comportamentais, podendo ser usado para libertação ou adestramento do corpo.

A Lei 11.645/08 que substituiu, veio a completar a lei de número 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), incluindo no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes pública e privada a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira. Com essa complementação, tornaram-se também obrigatórias aulas sobre as histórias e as culturas dos povos indígenas. Não se trata de mais uma disciplina no currículo escolar, mas de uma orientação para que todas as disciplinas que constituem o currículo escolar básico incorporem a discussão sobre a contribuição dos negros e dos índios à cultura brasileira (COSTA, 2009).

A cultura é uma noite escura em que dormem as revoluções de há pouco, invisíveis, encerradas nas práticas, mas pirilampos, e por vezes grandes pássaros noturnos, atravessam-na: aparecimentos e criações delineiam a chance de um outro dia (CERTEAU, 1994, p. 239 apud COSTA 2009).

Nessa perspectiva, Costa (2009) explica que as culturas dos povos podem ser estudadas segundo um ponto de vista histórico no qual as trocas culturais sejam analisadas a partir da ênfase entre algumas relações suas com a disciplina escolar. Esse posicionamento leva à assunção da postura de que ressaltar tais culturas não implica vê-las como fechadas, mas sim considerar que, ao tratar das histórias dos negros, e de outros povos, não é necessário estabelecer oposição frontal entre eles. Importa sim, evidenciar o silenciado, o invisível, os mecanismos de dominação e de exploração entre os grupos humanos e dissolver certezas para que, ao descobrir outros significados, desconstruam-se nossas percepções e categorizações.

Ao brincar e jogar na rua ou na escola pode-se sentir em situações de acolhimento étnico-cultural: valorização, receptividade, conforto e alegria, afirmam os autores Pereira, Gonçalves Junior e Silva (2009), como também, em situações de desvalorização, constrangimento, desconforto e tristeza. De um modo ou de outro são momentos de aprendizagem que, no entanto, oscilam entre prazer e dor, devendo as primeiras ser encorajadas e as segundas banidas de nossa sociedade, ou pelo menos explicadas às razões.

Os autores ainda ressaltam que a partir de experiências e contato com a Lei 10.639/2003, se sentem, bem como tantos outros profissionais, estimulados e desafiados a desenvolver intervenção e estudo sobre o tema, relacionando-o ao contexto da Educação Física, especialmente por perceberem lacunas quanto ao cumprimento desta lei no citado componente curricular.

Especificamente na área de Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs indicam a importância de

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p.7).

De acordo com Huizinga (1971) o jogo ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica, tendo capacidade de criar ordem, deslocando-se da

imperfeição do mundo para uma perfeição temporária. Dessa forma, entende-se que além de cumprir com os requisitos das diretrizes curriculares que esboçam sobre os conteúdos de Educação Física, os jogos de origem africana também contribuem para o processo educativo como um todo, envolvendo corpo, mente e sentimento, focando a função social da escola. E desta forma a disciplina de educação física poderá propiciar o regaste de jogos e brincadeiras em tempos e espaços diferenciados através do experimento corporal e da vivência dos jogos de origem africana e afrobrasileiro.

3.2 JOGOS DE ORIGEM AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA E SUAS POSSIBILIDADES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No âmbito da área de Educação Física, há poucas produções que contribuem para uma educação antirracista. O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola, afirma Cavalleiro (2000).

Esta realidade contraria o proposto pelos PCNs que diz

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio cultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais ou sociais (BRASIL, 1997, p.6).

Este trabalho buscou reunir idéias de alguns jogos de origem africana que contemplem o movimento corporal e área intelectual que podem vir a serem usados em aulas de Educação Física, embora o assunto tenha escassa referência escrita, podem-se identificar alguns pelos trabalhos de Prista, Tembe e Edmundo (1992), Hernández (2000), MEC (2006) e de Zaslavsky (2000). Os jogos apresentados a seguir possuem origem africana, alguns deles exigem raciocínio e estratégia. Todos retratam, por via lúdica, atividades, costumes e tradições de tribos e regiões afros. Descobertas arqueológicas comprovam a existência de alguns jogos a milhares de anos, uns continuam sendo usados e praticados, como os tabuleiros, muito praticado no Senegal. Todos os jogos apresentam-se como escolhas para a

introdução do educando a cultura africana e serve de convite para despertar o raciocínio e o sentido de observação.

3.2.1- Jogo das argolas

O jogo é composto de um bastão, 25 argolas e 3 dados. Primeiramente, as argolas são distribuídas igualmente entre os participantes (2 a 5 pessoas). Se algumas argolas sobrarem, podem ser deixadas no bastão. As jogadas são feitas alternadamente. O jogador da vez lança os três dados de uma só vez. Os únicos números dos dados que podem ser considerados no jogo são 1 e 6; os demais não têm valor. Quando cai o número 1, coloca-se uma argola no bastão; se cai o número 6, o jogador é obrigado a dar uma argola a qualquer jogador de sua escolha. O jogador A lançou os dados e saíram os números 4, 1 e 6. Ele deve, então, colocar 1 argola no bastão e entregar 1 argola a um de seus adversários. O jogador B lançou os dados e saíram os números 6, 1 e 6. Ele deve, então, colocar 1 argola no bastão e entregar 2 argolas a um de seus adversários. O jogador C lançou os dados e saíram os números 1, 1 e 3. Ele deve, então, colocar 2 argolas no bastão. O jogador que primeiro ficar sem argolas vence o jogo.

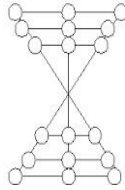
Este jogo teve uma aceitação muito grande para os alunos que gostam de raciocínio matemático, pois eles tiveram que durante o jogo que calcular a quantidade de argolas que tinham em suas mãos e a de posse dos adversários para conseguirem ganhar o jogo.

3.2.2- Borboleta em Moçambique

O jogo é chamado Borboleta em Moçambique, provavelmente por causa da forma do tabuleiro. Na Índia e em Blangadesh, as crianças chamam o mesmo jogo de LauKataKati. Para este jogo são necessárias 9 tampinhas para cada jogador, de duas cores diferentes. Para começar, coloque as 18 peças no tabuleiro como mostra o diagrama, deixando vazio somente o ponto central. Um jogador de cada vez movimenta uma de suas peças em linha reta até o ponto vazio adjacente. O jogador também pode saltar por cima e capturar uma peça do adversário se o espaço seguinte, em linha reta, estiver livre. O jogador pode continuar saltando com a

mesma peça, capturando outras enquanto for possível. O jogador que deixa de saltar perde a peça para o adversário. Se um jogador tiver a opção de mais de um salto, poderá escolher o salto a fazer. O jogador que capturar todas as peças do adversário é o vencedor.

FIGURA 1: TABULEIRO BORBOLETA EM MOÇAMBIQUE



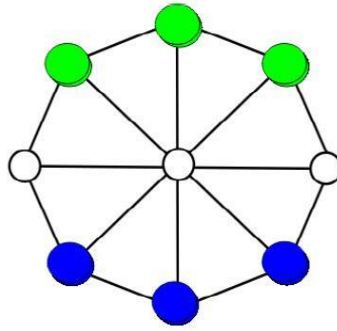
FONTE: ZASLAVSKY, Claudia. Jogos e Atividades Matemáticas do Mundo Inteiro. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Este jogo conforme os relatos dos alunos eles acharam bem parecido com o jogo de dama, sendo diferenciado somente o formato do tabuleiro. Como eles já conheciam e tinham vivenciado o jogo de dama a realização deste jogo foi bem tranqüila e com boa aceitação. Fizemos o tabuleiro desenhado com giz no chão da quadra com tampinhas de refrigerante.

3.2.3- Shisima

Este jogo necessita de tesoura, emborrachado (Eva), canetinhas e tapinhas de garrafa pet, tem duração de 25 minutos e requer que seja realizado no pátio ou quadra desportiva. Para dar início às atividades, o(a) professor(a) poderá trabalhar com o jogo Shisima, um jogo de tabuleiro originário do Quênia. Para confeccionar o tabuleiro do jogo será preciso utilizar um retalho de emborrachado (EVA) de aproximadamente 20cm x 20cm e desenhar um octógono de 15 cm de diâmetro. As peças podem ser feitas de tampinhas de garrafa pet e cada jogador terá 3 peças de mesma cor. Para começar, os jogadores tiram par ou ímpar. O jogador que iniciar a partida poderá movimentar sua peça pelo tabuleiro até a aresta mais próxima que estiver vazia, sem pular qualquer outra peça. O objetivo do jogo é posicionar as três peças alinhadas.

FIGURA 2: IMAGEM ILUSTRATIVA DE SHISIMA



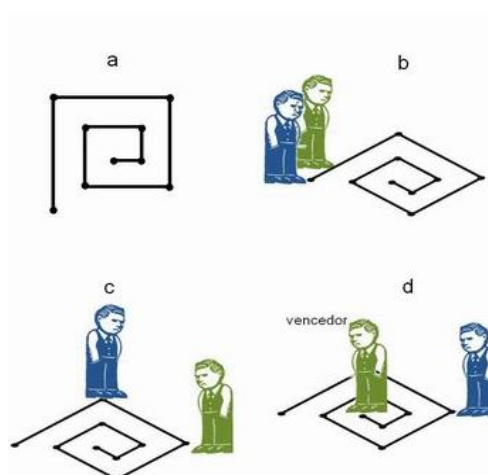
FONTE: <http://ticasdematema.blogspot.com.br/2009/01/este-veio-do-qunia.html>

Como nos jogos anteriores este jogo os alunos tiveram que usar a concentração para poder ganhar. Confeccionamos os tabuleiros em E.V.A e começaram a jogar. Os alunos demoraram um pouco mais para encerrar a partida, porque neste jogo não tem captura e também aprenderam com os jogos anteriores a pensar antes de jogar, dificultando assim seu término.

3.2.4- Labirinto (Moçambique)

A brincadeira do Labirinto é originária de Moçambique e possui uma dinâmica simples e interessante. Para começar é preciso que se faça um desenho do labirinto no chão (a). Os jogadores iniciam o jogo na primeira extremidade do desenho (b). Para seguir em frente tira-se par ou ímpar repetida vez. Toda vez que um jogador ganhar ele segue para a extremidade à frente. O jogador que chegar na última extremidade primeiro (d), vence a partida.

FIGURA 3: IMAGEM ILUSTRATIVA DE LABIRINTO



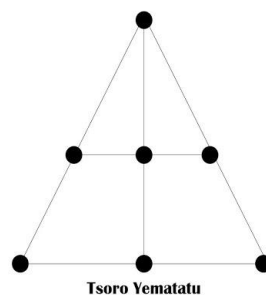
FONTE: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichatecnicaaula.html?aula=22256>

Começamos a realização do jogo desenhando o formato do labirinto no chão com giz. Formamos quartetos, pois combinamos que quando um ganhasse ficava para jogar com o outro, e depois entravam os dois que tinham perdido. Os alunos perceberam que este jogo não era de raciocínio e sim de sorte. E avaliaram como sendo dinâmico, pois não ficavam somente sentados.

3.2.5- Soro Yematatu

Um jogo simples e educativo, pronunciado por: tsoh-rohyeh-mah-tah-too. Composto por um tabuleiro do jogo, 03 peças pretas e 03 peças claras. O objetivo do jogo é ser o último jogador a fazer uma linha com três peças suas. Cada jogador pega 03 peças da mesma cor; Na sua vez, cada jogador coloca uma peça sua no círculo do tabuleiro que ainda não foi ocupado; Quando todas as 06 peças (três de cada jogador) estiveram nos seus devidos lugares, move-se uma peça por vez, de um círculo a outro que esteja vazio, em linha reta. Cada jogador só pode ocupar um único círculo por uma de suas peças. Ganha quem primeiro alinha as suas três peças em linha reta, de acordo com as retas que ligam os círculos.

FIGURA 4: IMAGEM ILUSTRATIVA DESORO YEMATATU



FONTE: <http://ticasdematema.blogspot.com.br/2009/01/tsoro-yematatu-um-jogo-do-zimbbue.html>

Primeiramente desenhamos o tabuleiro no chão do pátio, e jogamos um contra o outro. Quem ganhava, trocava com outro aluno que ganhava. Depois

fizemos uma roda de conversa para compararmos o jogo com algum jogo que eles já conheciam. E na aula posterior foi confeccionado o jogo com material alternativo, papelão e fomos procurar pedrinhas para o aluno levar para casa e mostrar para os pais o jogo que aprendeu sobre a cultura africana.

3.2.6- Dara

Jogo composto por tabuleiro de origem nigeriana. Confeccione um tabuleiro em E.V.A. ou cartolina. Jogam 2 participantes em cada tabuleiro, cada um com 24 peças. As peças de um e de outro jogador devem ser de cores diferentes. Podem ser usadas como peças tampinhas de garrafa. Alternadamente, cada jogador posiciona uma peça de cada vez no tabuleiro até completar o total das 24 peças. O jogador da vez movimenta suas peças para um espaço vazio nos sentidos para cima, para baixo ou para os lados, mas não nas diagonais. Quando um jogador consegue posicionar três peças em uma linha, ele elimina uma peça de seu adversário. Isso é conhecido como “comer” o inimigo. Regras especiais: os jogadores não podem ter mais de três peças em uma linha a qualquer momento. Uma linha feita no início do jogo, quando as peças estão sendo posicionadas, não vale. Somente uma peça por vez pode ser removida do jogo, mesmo que tenham sido feitas mais de uma linha com apenas um movimento.

Usamos o tabuleiro e as peças do jogo da dama, depois de explicado as regras os alunos começaram a jogar em quartetos para cada um fazer o movimento. Depois separaram em duplas para colocar o raciocínio individual em prática. Neste jogo fizemos um mini campeonato em sala com chaves de eliminatória simples.

3.2.7- Mancala

Número de participantes: 02

Objetivo do jogo: capturar o maior número de sementes

Preparação do Jogo: distribuir 4 sementes em cada casa e sortear quem iniciará a partida. Cada jogador fica com uma fileira de 6 casas, que será considerada seu “campo” e um oásis a sua direita, onde deposita as sementes capturadas.

Movimentação do jogo: os jogadores se alternam fazendo um lance cada vez. Em cada jogada ele deve escolher uma casa de seu campo e pegar todas as sementes

desta casa, semeando-as pelas casas seguintes, uma semente em cada casa de seu campo e/ou do campo do seu adversário. As 12 casas do tabuleiro são consideradas como se fosse um circuito que deve ser percorrido no sentido anti-horário. Se o número de sementes a ser semeado for maior que onze, dá-se uma volta completa pelo tabuleiro sem deixar no oásis do adversário nenhuma semente e prossegue-se repartindo as restantes pelas casas seguintes.

Como capturar sementes: é preciso que a última casa onde o jogador semeou satisfaça duas condições:

- pertença ao campo adversário;
- contenha 2 ou 3 sementes, já contado com aquela recém-semeada. Neste caso, o jogador pega para si as sementes dessa casa e as da casa precedente, desde que ela também satisfaça as condições. E também as da segunda precedente e assim por diante, até chegar a uma casa que não mais satisfaça às condições, quando então se encerra a jogada. As sementes capturadas ficam com o jogador que as capturou.

Regra importante: O jogador não pode deixar o campo do adversário sem sementes. Se isso ocorrer ele deve fazer uma jogada que recoloca sementes no campo do adversário sem sementes, desde que isso seja possível num único lance (essa é uma regra única dentre os jogos conhecidos).

Finalização da partida: a partida se encerra quando ocorrerem uma das situações:

- Não ser possível colocar sementes no campo vazio do adversário, em um único lance. Neste caso, o jogador pega para si todas as sementes que restarem em seu campo.
- Restarem tão poucas sementes sobre o tabuleiro que nenhuma captura seja mais possível. Neste caso estas sementes não ficam com ninguém. O jogador que tiver capturado mais sementes será o vencedor da partida.

Foi confeccionado o tabuleiro com os alunos e os mesmos ao final da atividade, levaram alguns exemplares do jogo construído para casa e relataram para os pais tudo que foi aprendido na aula sobre o jogo Mancala. Os pais, por sua vez, escreveram um breve comentário sobre o relato de seus filhos e suas impressões que tiveram sobre este jogo africano.

3.2.8- Terra-mar

Esta é uma brincadeira, originária do Moçambique que lembra a brincadeira do morto/vivo. Trace no chão, com giz, uma linha que separe a turma em dois espaços: a terra e o mar. Peça para que todos se posicionem de um lado só. Comece o jogo e escolha uma das duas áreas, terra, por exemplo. Nesse momento, todos os alunos devem pular para o lado da terra. Quando se falar mar, todos devem pular para o lado do mar. Fale várias vezes e em diferentes sequências, a fim de perceber se os alunos estão bem atentos aos comandos que você dá. Conforme os alunos vão errando, devem sair da brincadeira. Ganha o jogador que permanecer sozinho na terra ou no mar.

Este foi um dos jogos que os alunos mais gostaram por ele ser mais dinâmico e também por todos estarem envolvidos ao mesmo tempo em uma mesma ação.

4 IDENTIDADE NEGRA E OS JOGOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS

A Lei 11.645/08 substituiu, complementando a de número 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), incluindo no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes pública e privada a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira. Com essa complementação, tornaram-se também obrigatórias aulas sobre as histórias e as culturas dos povos indígenas. Não se trata de mais uma disciplina no currículo escolar, mas de uma orientação para que todas as disciplinas que constituem o currículo escolar básico incorporem a discussão sobre a contribuição dos negros e dos índios à cultura brasileira (COSTA, 2009).

A cultura é uma noite escura em que dormem as revoluções de há pouco, invisíveis, encerradas nas práticas, mas pirilampos, e por vezes grandes pássaros noturnos, atravessam-na: aparecimentos e criações delineiam a chance de um outro dia (CERTEAU, 1994, p. 239 apud COSTA 2009).

Nessa perspectiva, Costa (2009) explica que as culturas dos povos podem ser estudadas segundo um ponto de vista histórico no qual as trocas culturais sejam analisadas a partir da ênfase entre algumas relações suas com a disciplina escolar. Esse posicionamento leva à assunção da postura de que ressaltar tais culturas não

implica vê-las como fechadas, mas sim considerar que, ao tratar das histórias dos negros, e de outros povos, não é necessário estabelecer oposição frontal entre eles. Importa sim, evidenciar o silenciado, o invisível, os mecanismos de dominação e de exploração entre os grupos humanos e dissolver certezas para que, ao descobrir outros significados, desconstruam-se nossas percepções e categorizações.

Ao brincar e jogar na rua ou na escola pode-se sentir em situações de acolhimento étnico-cultural: valorização, receptividade, conforto e alegria, afirmam os autores Pereira, Gonçalves Junior e Silva (2009), como também, em situações de desvalorização, constrangimento, desconforto e tristeza. De um modo ou de outro são momentos de aprendizagem que, no entanto, oscilam entre prazer e dor, devendo as primeiras ser encorajadas e as segundas banidas de nossa sociedade, ou pelo menos explicadas às razões.

Os autores ainda ressaltam que a partir de experiências e contato com a Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica se sentem, bem como tantos outros profissionais, estimulados e desafiados a desenvolver intervenção e estudo sobre o tema, relacionando-o ao contexto da Educação Física, especialmente por perceberem lacunas quanto ao cumprimento desta lei no citado componente curricular.

Especificamente na área de Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs indicam a importância de

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p.7).

Desta forma, entende-se que a cidadania deve ser compreendida como produto de várias histórias sociais protagonizadas por diferentes grupos sociais, caracterizando assim uma sociedade também democrática e respeitosa. (BRASIL, 1997).

De acordo com Huizinga (1971) o jogo ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica, tendo capacidade de criar ordem, deslocando-se da imperfeição do mundo para uma perfeição temporária. Dessa forma, entende-se que além de cumprir com os requisitos das diretrizes curriculares que esboçam sobre os

conteúdos de Educação Física, os jogos de origem africana também contribuem para o processo educativo como um todo, envolvendo corpo, mente e sentimento, focando a função social da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade educacional é permeada por necessidades e perspectivas que conotam um contexto diferenciado e emergencial. As práticas educacionais podem contribuir para o processo da inclusão social e transformar a sala de aula em um espaço de desenvolvimento integral e de atenção à diversidade.

A educação objetiva promover o aluno para a vida, ou seja, formar um cidadão consciente de seus direitos, deveres e que respeita a diversidade. Baseado nisto, a escola pode contribuir na construção da identidade do aluno, no sentido de sensibilizá-lo que vivemos em um mundo de diversas culturas, inclusive a africana.

Atuar com políticas sobre a diversidade cultural no sistema educacional é oportunizar a construção da unidade respeitando a diversidade que constitui seu contexto e fonte da riqueza coletiva e individual. Não deve sugerir uma diversidade hierarquizada em culturas superiores e inferiores. É importante que as escolas e seus professores busquem promover o conhecimento sobre a África: berço da humanidade, continente onde surgiram os primeiros ancestrais; e a vinda de seu povo escravizado para dar início à nação brasileira. São hábitos, crenças, costumes, tradições e valores que devem ser repassados no contexto escolar.

O reconhecimento e aceitação das diferenças são muito importantes. Infelizmente há escolas e professores que reproduzem a discriminação racial ou simplesmente equiparam a todos em uma igualdade, sem mencionar as características próprias de cada etnia. São raros os exemplos de professores que apresentam propostas pedagógicas para se contrapuser a essas situações de preconceito ou mesmo de desdém.

O uso dos jogos nas práticas educativas assume grande relevância quando a proposta pedagógica considera a necessidade de primar pelo desenvolvimento integral e pela pertinência no ensino (Grando, 2000). Essa perspectiva pode assegurar que se utilize em sala de aula o conhecimento que está além dos limites da escola e que é levado espontaneamente pelo aluno à vida afora.

Visando esta articulação entre o uso de jogos utilizados em espaços escolares e as políticas de inclusão, atentou-se ao fato da introdução de jogos africanos em aulas de Educação Física e concluiu-se que, considerando que a lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos

Africanos no currículo escolar de ensino fundamental e médio e do parecer 003/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tais jogos são de grande importância e precisam fazer parte dos planos e projetos escolares. No entanto, percebe-se que ainda há uma lacuna quanto ao cumprimento desta lei dentro das instituições educacionais, particularmente no componente curricular Educação Física. Dessa forma, pretende-se que esta pesquisa sirva de material de leitura e reflexão para profissionais da educação, no que diz respeito ao respeito à lei imposta e o respeito à diversidade cultural e também metodológica.

Fica claro que os jogos de origem africana contribuem na formação de identidade negra positiva, de educandos negros e não negros e no respeito à diversidade étnico-cultural. Contudo, é possível discutir sobre a implementação do uso de jogos em aulas de Educação Física e a necessidade dos professores da área se preparar para atuar num ambiente de respeito à pluralidade cultural. Desta forma, acredita-se que a continuidade desta pesquisa e sua exposição possam contribuir para difundir estratégias para que o ensino de Educação Física torne-se cada vez mais contextualizado, interessante e capaz de responder à necessidade de respeitar e divulgar as diversas culturas, em especial, a africana.

A educação Brasileira necessita programar dentro das escolas a cultura, se posso assim dizer de cultura mãe, pois temos uma influência européia, visando neste contexto a implantação destes jogos, como também em outros âmbitos possíveis experimentos da cultura afro como a dança, alimentação, vestuário e outros.

Sendo assim estes jogos citados neste trabalho como tantos outros que não estão elencados que possam ser pesquisados pelos profissionais de educação física para incrementar e diversificar as aulas práticas desta disciplina que está muitas vezes presa somente aos esportes vinculados à bola, e ainda contribuindo para implantação da Lei 10.639/02 dentro das entidades educacionais deste Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A; SILVÉRIO, V. R; OLIVEIRA, F; TEBET, G. G. C. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003**. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF. Out, 2004.

_____. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003**: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Brasília, 2008.

_____. **Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003**. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

_____. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003**: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>. Acesso em 21 Fev. 2015.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 21 Fev. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação**: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: contexto, 2000.

COIMBRA, C. E. A. **Minorias Étnico-Raciais, Desigualdades e Saúde**: considerações teóricas preliminares. Congresso Latino-Americano de Ciências Sociais e Medicina, 4, 1997, México. Anais... México: Cocoyoc, 1997.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves. **As histórias e culturas indígenas e as afro-brasileiras nas aulas de matemática.** Educ. rev. vol.25 no.2 Belo Horizonte, Ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000200008&script=sci_arttext. Acesso em 22 Fev. 2015.

CUNHA, Estela María García de Pinto da. **Desigualdades, diferença em saúde Especificidades da raça/etnia nas questões de saúde.** In: GOLDENBERG, MARSIGLIA, e GOMES. O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. 444 p. ISBN 85-7541-025-3. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/d5t55/pdf/goldenberg-9788575412510-16.pdf>. Acesso em 20 Fev 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação.** Revista brasileira de educação. N. 23. P. 75-85. São Paulo, 2001.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula.** Tese doutoral, UNICAMP, Campinas, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Aprendendo com as Inovações nas Escolas.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva / EdUSP, 1971.

IANNI, O. **A questão racial no Brasil.** In: Desigualdade Racial no Brasil Contemporâneo. Belo Horizonte: Cedeplar/Face/UFMG, 1991.

IBGE, Instituto de Geografia e Estatística. **Brasil: 500 anos de povoamento.** Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/populacao-negra-no-brasil>. Acesso em 21 Fev 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; **Educação escolar: políticas estrutura e organização.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARANHÃO, Fabiano; JUNIOR, Luiz Gonçalves. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos nas relações étnico-raciais.** Universidade Federal de São Carlos. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFScar, 2009.

MEC, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, Set/Dez, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/03v31n85.pdf>. Acesso em 21 Fev 2015.

NUNES, Flaviana Gasparotti. **Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme Entre os muros da escola.** Pro-Posições vol.22 no.3 Campinas Set./Dez. 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000300009. Acesso em 22 Fev 2015.

OLIVEIRA, Fátima. **Ser negro no Brasil: alcances e limites**. Estud. av. vol.18 n. 50 São Paulo Jan./Apr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100006. Acesso em 20 Fev 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de educação física para a educação básica**. Paraná: SEED, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de educação física para a educação básica**. Paraná: SEED, 2008.

PEREIRA, Alesandro A.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; SILVA, Petronilha B. G. **Jogos africanos e afro-brasileiros no contexto das aulas de educação física**. In: XII Congresso da AssociationInternationalepourlaRechercheInterculturelle (ARIC): diálogos interculturais: descolonizar o saber e o poder, 2009, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2009. p.1-18.

PRISTA, Antonio; TEMBE, Mussa; EDMUNDO, Hélio. **Jogos de Moçambique**. Maputo: INEF, Lisboa: CIDAC, 1992.

REIS, João José Reis. **Resistência Escrava na Bahia**. Poderemos brincar, folgar e cantar...: o protesto escravo na América. Revista Afro-Ásia, nº 14, p. 107-108, 1983.

ROMANINI, Maria Elisabete dos Anjos; LÜDERS, Valeria. **Bullying na formação continuada de Professores de 5ª séries**. Cadernos PDE 2010. Vol. 1. O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. SEED, 2010.

SILVA, Petronilha B. G. e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. **O pensamento negro em educação** – São Carlos: EdUFSCar, 1997. 104p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. *In*: Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

_____, Tomas Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade diferença**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOARES, E. **Metodologia científica: lógica epistemológica e normas**. São Paulo: Atlas, 2003.

SOUZA SANTOS, B. de; NUNES, J. A. **Introdução para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. In: SOUZA SANTOS, B. de. (Org.). **Reconhecer para libertar**. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 13-59.

TEDESCHI, L. A. **Interculturalidade: igualdade e diferença em debate**. *In*: TEDESCHI, L. A. et al. (Org.) **Abordagens interculturais**. Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, 2008. p. 11-21.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ZALAVSKY, Cláudia. **Jogos e atividades Matemáticas do Mundo Inteiro**. São Paulo: Artmed, 2000.