

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

**FRANCINE CRUZ**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS: PROPOSTAS A PARTIR DA CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO**

**CURITIBA  
2015**

FRANCINE CRUZ

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS: PROPOSTAS A PARTIR DA CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO.

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 Nadia G. Gonçalves.

CURITIBA  
2015

*“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.*

*(Nelson Mandela)*

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tabuleiro de Shisima .....	28
Figura 2 - Colocação inicial das peças.....	28
Figura 3 - Três peças alinhadas vencem o jogo.....	28
Figura 4 - Tabuleiro de Mancala .....	31
Figura 5 - Suporte de Mancala – Areia .....	31
Figura 6 - Suporte de Mancala – Madeira.....	31
Figura 7 - Daniel Alves (esq), Neymar e o filho (dir) .....	33
Figura 8 - Camiseta Luciano Huck.....	33
Figura 9 - Torcedora hostilizando o goleiro adversário .....	34
Figura 10 - Breakdance .....	44
Figura 11 - Mulher da tribo Ndebele (África do Sul).....	49
Figura 12 - Cocorinha .....	53
Figura 13 - Queda de quatro.....	53
Figura 14 - Negativa.....	54
Figura 15 - Macaco .....	54
Figura 16 - Meia lua de frente .....	54
Figura 17 - Meia lua de compasso .....	55

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	v
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1. A CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO E A LEI 10.639/03</b> .....	<b>04</b>
1.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	04
1.2 ABORDAGENS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	08
1.3 A CULTURA CORPORAL E OS CONTEÚDOS ESTRUTURANTES .....	11
1.4 A LEI 10.639/03 E A EDUCAÇÃO FÍSICA .....	14
<b>2. PROPOSTAS DE ATIVIDADES</b> .....	<b>21</b>
2.1 JOGOS E BRINCADEIRAS .....	23
2.2 ESPORTES .....	31
2.3 DANÇA.....	38
2.4 GINÁSTICA.....	44
2.5 LUTAS .....	50
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>58</b>

## RESUMO

A Educação Física escolar, ao admitir como seu objeto de ensino/estudo a Cultura Corporal do Movimento, propõe-se a relacionar conteúdos como jogos, brincadeiras, esportes, danças, lutas e ginástica com os problemas sociopolíticos contemporâneos, tendo como ponto de partida a própria realidade dos alunos. Entretanto, mesmo diante de uma perspectiva tão promissora e do atual momento histórico em que vivemos, com a promulgação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ter acontecido há mais de uma década, percebemos a grande dificuldade que muitos professores de Educação Física ainda têm para inserir esses temas em suas aulas. Nosso objetivo nessa pesquisa é, então, discutir, como o professor de Educação Física pode inserir discussões étnico-raciais no cotidiano das suas aulas. Isso se dá através de uma pesquisa bibliográfica na qual em primeiro lugar retomamos historicamente as diversas abordagens de ensino da Educação Física, para posteriormente reafirmar a Cultura Corporal do Movimento como atual objeto de ensino/estudo da área na escola, discutir a Lei 10.639/03 e suas relações com a disciplina em questão. Visamos com esse trabalho, proporcionar subsídios teórico-práticos aos professores, no que tange à educação das relações étnico raciais na disciplina de Educação Física, contribuindo assim para a aplicação da Lei 10.639/03 nas aulas.

Palavras chaves: cultura corporal do movimento, educação física, educação das relações étnico-raciais.

## ABSTRACT

Physical Education, aims to focus on the teaching and study of Kinesthetic Learning and proposes to link its subject matter such as games activities, dances, wrestling, gymnastics and other sports with contemporary socio-political issues, which takes as its starting point the students reality of life. However, even with a promising perspective and the current historical moment in which we live, with the enactment of the Law 10.639/03, which although has mandated the teaching of Afro-Brazilian and African History for a decade, we still see the great difficulty that many PE teachers have when entering these themes in their classes. Our goal in this research is to discuss how Physical Education teachers can insert ethnic-racial discussions in the daily classes. This is achieved through a literature search in which we first historically resumed the various approaches to teaching Physical Education, to further reaffirm Kinesthetic Learning as the current object of teaching study from the area at school and discuss the Law 10.639/03 and its relationship with the discipline in question. We aim with this work, to provide theoretical and practical information to teachers regarding the education of ethnic-racial relations in the discipline of physical education, thus contributing to the implementation of Law 10.639/03 in classes. In conclusion, we realize that after the approval of the Law 10.639 / 03 (BRAZIL, 2003), mandating the teaching of african-Brazilian history and and African culture, began to be produced more academic papers dealing with this subject in Physical Education . Researchs cover, in isolation or in general, each of the five structuring content (games activities, dances, wrestling, gymnastics and other sports), in order to provide both theoretical and practical information for professionals in the area insert the ethnic-racial discussions in their everyday classes.

Key words: kinesthetic learning, physical education, education of ethnic-racial relations.

## INTRODUÇÃO

Apesar da aprovação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana ter acontecido há mais de uma década, muitos professores ainda não se sentem plenamente seguros ao tratar desse tema em suas aulas. A Educação Física, enquanto disciplina integrante do currículo escolar (BRASIL, 1996), também faz parte dessa obrigatoriedade, porém, muitos professores da área encontram-se num dilema entre cumprir o que determina a lei e saber como trabalhar efetivamente tais discussões no dia-a-dia de seus conteúdos estruturantes já historicamente constituídos.

Ao ter como objeto de estudo a Cultura Corporal do Movimento (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009), a Educação Física escolar, na perspectiva crítico-superadora, se propõe a abranger as relações de interdependência que conteúdos como dança, esporte, jogos, ginástica e lutas possam ter com os problemas sociopolíticos atuais, entre eles o preconceito racial. Segundo essa abordagem, a reflexão sobre tais problemas se faz necessária quando o intuito é possibilitar ao aluno a compreensão da realidade social. Diante dessa perspectiva, como inserir as discussões étnico-raciais no cotidiano das aulas de Educação Física?

Dessa forma, o objetivo geral dessa pesquisa é discutir, sobre a ótica da Cultura Corporal do Movimento, como o professor de Educação Física pode inserir discussões étnico-raciais no cotidiano das suas aulas. Na busca desse objetivo geral, temos outros objetivos específicos:

- ✓ Retomar historicamente as diversas abordagens utilizadas no ensino da Educação Física escolar;
- ✓ Reafirmar a Cultura Corporal do Movimento como atual objeto de ensino/estudo da Educação Física escolar;
- ✓ Discutir a Lei 10.639/03 e suas relações com a Educação Física;
- ✓ Proporcionar subsídios teórico-práticos aos professores no que tange à educação das relações étnico-raciais na disciplina de Educação Física;
- ✓ Apresentar possibilidades de atividades pedagógicas que visem à educação das relações étnico-raciais e estejam enquadradas nos cinco conteúdos estruturantes da Educação Física escolar;

- ✓ Contribuir com subsídios teórico-práticos para a aplicação da Lei 10.639/03 nas aulas de Educação Física.

Esse trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, pois segundo Marconi (1996), este tipo de pesquisa se baseia em bibliografias já tornadas públicas, tendo em vista o tema a ser estudado. Essa bibliografia pode ser desde publicações avulsas, jornais, revistas, livros, teses, até comunicações orais como filmes, rádio e televisão.

Para Manzo *apud* Marconi (1996), a bibliografia pertinente oferece meios não só para se definir e resolver problemas já conhecidos, mas também explorar outras áreas nas quais os problemas não se cristalizaram suficientemente, propiciando o exame de um tema sob um enfoque contemporâneo chegando a conclusões inovadoras.

A partir do momento em que o tema da pesquisa a ser realizada foi definido, sentimos a necessidade de recrutar documentos já existentes na literatura e que tivessem como foco a temática a ser estudada, a fim de dar embasamento ao estudo. Levando em conta o ano de 2003 como o ano da promulgação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), optamos por analisar principalmente diretrizes educacionais, artigos acadêmicos e livros que abordaram o tema pesquisado e que tenham sido publicados entre os anos de 2004 e 2014. Partindo dessas discussões, trazemos proposições de atividades relacionadas à educação das relações étnico-raciais tendo como eixo norteador a perspectiva crítico-superadora, que defende a Cultura Corporal do Movimento como objeto de estudo da Educação Física.

Após a seleção do material bibliográfico foi realizada a compilação dos artigos para que posteriormente pudessem ser utilizados na revisão de literatura.

Assim, nesta pesquisa foi analisada a produção teórica referente ao tema educação das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física, além de sugerir práticas e discussões, contribuindo com subsídios teórico-práticos para a aplicação da Lei 10.639/03 nas aulas dessa disciplina.

Esta análise bibliográfica foi baseada principalmente em autores da área de Educação Física como Castellani Filho [*et.al*] (2009), Nunes e Rubio (2008) e Bracht (1999).

Tendo como ponto de partida a leitura e interpretação dos textos selecionados, o trabalho foi organizado da seguinte maneira: no capítulo um é

apresentado um panorama geral acerca da Educação Física escolar, especialmente no estado Paraná, contemplando as dimensões históricas e fundamentos teórico-metodológicos que embasam as práticas da Educação Física, dando ênfase à perspectiva da Cultura Corporal do Movimento, que é a proposta de ensino que vigora atualmente no Paraná, através das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE, 2008). Em seguida, foram apresentadas e discutidas questões referentes à Lei 10.639/03 sobre o ensino da educação das relações étnico-raciais e suas relações com a Educação Física, a partir dos conteúdos estruturantes da disciplina.

No capítulo dois, a discussão centrou-se na proposição de exemplos de atividades que podem ser realizadas pelos professores a fim de promover a educação das relações étnico-raciais em suas aulas de Educação Física.

Dessa maneira, esperamos contribuir com os professores na inserção das discussões étnico-raciais no cotidiano das aulas de Educação Física.

## 1. A CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO E A LEI 10.639/03

### 1.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física é uma disciplina legitimada no currículo escolar pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996), que no artigo 26 parágrafo 3º lhe confere a condição de componente curricular da Educação Básica a ser integrado à proposta pedagógica da escola.

Os PCNs e a LDB embasam o ensino de Educação Física em nível nacional, dando um direcionamento unificado para as práticas pedagógicas. No Estado do Paraná, além dos documentos citados acima, as práticas pedagógicas da Educação Física escolar têm amparo também nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Educação Física (PARANÁ, 2008), ou simplesmente DCE. Essas Diretrizes propõem uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, na qual as oportunidades sejam iguais para todos independente de sua classe social e econômica e do seu pertencimento étnico, cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem.

Nesse sentido, segundo as DCE (PARANÁ, 2008), a escola deve ser vista como lugar de socialização do conhecimento que dá aos estudantes acesso ao mundo letrado, ao conhecimento científico, à reflexão filosófica e ao contato com a arte propiciando que o aluno compreenda esses fatos nos contextos em que eles se constituem. Dessa forma, a instituição deve tratar os conteúdos disciplinares de maneira contextualizada e estabelecer entre eles relações interdisciplinares. A proposta é que os conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea, permitindo que professores e alunos conscientizem-se da necessidade de uma transformação emancipadora.

Tendo em vista a concepção que se tem de escola nessas Diretrizes, é preciso também pensar no currículo e na abordagem que cada disciplina acatará. O

que acontece muitas vezes é um distanciamento entre o currículo como documento prescritivo e a prática dos docentes.

De acordo com Neira e Uvinha (2009), o currículo é a maneira pela qual as escolas, mídias e programas sociais transmitem a cultura de uma sociedade, estando atrelado a um limite espaço-tempo. Segundo esses autores, a seleção de conhecimentos que serão vinculados ao currículo estabelece desigualdades entre os diferentes grupos sociais ao determinar o que será incluído e o que será excluído. Dessa forma, afirma-se um vínculo entre currículo e poder.

Neira e Uvinha (2009), afirmam ainda que ao longo da sua história, a Educação Física “veiculou em seu currículo os conhecimentos necessários para a constituição de identidades imprescindíveis ao projeto político organizado pelo Estado” (p. 34-35).

Diante dessa perspectiva, para que tenhamos uma maior clareza de como surgiu e o que se propõe como currículo da Educação Física escolar na atualidade - currículo este embasado numa abordagem crítico-superadora (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009), que defende a Cultura Corporal do Movimento como objeto de estudo da disciplina – se faz necessário conhecer o histórico curricular da disciplina e suas mudanças ao longo dos anos.

Para Castellani Filho *et al* (2009), as práticas pedagógicas surgem de necessidades sociais concretas e, sendo a Educação Física uma prática pedagógica, também provém dessas necessidades que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origens a diferentes entendimentos do que dela conhecemos.

Bracht (1999), faz um apanhado geral de como as noções de corpo e educação corporal foram historicamente construídas na Educação Física, disciplina a quem esse conhecimento é atribuído. Segundo o autor, a Educação Física que passou a integrar as práticas pedagógicas escolares nos séculos XVIII e XIX, sofreu forte influência da medicina e das instituições militares. O militarismo tinha a prática de exercícios sistematizados, que foram ressignificados no plano civil pelo conhecimento médico, sob uma visão higienista. Educar o corpo era, então, promover a saúde através de hábitos saudáveis e higiênicos, legitimados sempre pelo conhecimento médico-científico.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1997), nesse período, além da função higienista, vigorava no pensamento brasileiro uma forte preocupação com a eugenia. Pelo fato de haver muitos escravos negros no país, existia o temor de uma “mistura” que “desqualificasse” a raça branca. Assim, a educação sexual associada à Educação Física deveria infundir nos sujeitos a responsabilidade de manter a “pureza” e “qualidade” da raça branca.

Durante os séculos XIX e XX Bracht (1999), afirma que a prática corporal esportiva foi orientada pelos princípios da concorrência e do rendimento. Essas características são comuns à outra técnica corporal que foi bastante incentivada pela medicina nesse período, a ginástica. O treinamento esportivo e a ginástica podem melhorar a aptidão física e, conseqüentemente, a saúde e o rendimento no trabalho, objetivos da política do corpo desse momento histórico.

Para Nunes e Rubio (2008), a primeira denominação da Educação Física escolar no Brasil foi de ginástica e, até o início do século XX, sua prática esteve restrita às escolas do Rio de Janeiro e às Escolas Militares. Sua perspectiva, nesse momento, era a Higienista e o currículo pautava-se na aquisição de hábitos higiênicos e saudáveis, com valorização do desenvolvimento físico e moral. Nesse contexto, a prática pedagógica era baseada nos métodos ginásticos europeus e voltava-se para a elite brasileira, sempre com a preocupação de realizar os exercícios de maneira sistematizada para que não fosse associado ao trabalho físico ou escravo. Apenas com a Constituição de 1937 a Educação Física tornou-se uma prática educativa obrigatória em todo o país.

Os PCNs (BRASIL, 1997), destacam que na década de 1930, com a ascensão do nazismo e do fascismo no cenário político mundial, as associações entre a eugenia da raça e a Educação Física ganharam força, porém esse discurso logo deu lugar aos objetivos higiênicos e de prevenção de doenças, que eram mais suscetíveis dentro do contexto educacional.

Com o crescimento da rede pública de ensino nos anos 1950 e 1960, Nunes e Rubio (2008), relatam a introdução do Método Desportivo Generalizado (MDG), que sendo influenciado pelo rápido crescimento do esporte nos países europeus e pelo modelo curricular americano acabou incorporando à Educação Física os princípios da instituição esportiva, legitimando o esporte na escola como cultura e educação, além do seu caráter de integração nacionalista.

Segundo Nunes e Rubio (2008), após a tomada do poder pelos militares em 1964, o currículo tecnicista passou a ter ênfase na Educação Física, servindo aos interesses de controle social do Estado de formar o caráter, promover o respeito à hierarquia, à autodisciplina, aos hábitos de higiene e ao desenvolvimento do sentimento patriótico. A Educação Física então passou a servir como base para a formação de atleta. Os autores citam ainda o surgimento dos treinamentos esportivos na escola, no final dos anos de 1970, visando a participação dos alunos em campeonatos estudantis e funcionando como regime de verdade dos valores do esporte, além de despertar o espírito nacionalista.

De acordo com os apontamentos feitos por Bracht (1999), Nunes e Rubio (2008) e PCNs (BRASIL, 1997), podemos perceber que a origem da Educação Física como elemento pedagógico escolar deu-se com a intenção de construir corpos saudáveis e dóceis, além de legitimar o conhecimento médico-científico e as vantagens dessas intervenções sobre o corpo. Os autores ressaltam que somente nas décadas de 1970 e 1980 é que começaram a surgir as primeiras críticas ao paradigma da aptidão física e esportiva.

A primeira abordagem que criticou a concepção de Educação Física esportivista foi uma proposta que surgiu nos anos 1970, a *psicomotricidade*. Essa nova perspectiva contrapunha-se às perspectivas teórico-metodológicas do modelo didático da esportivização, baseando-se na interdependência do desenvolvimento cognitivo e motor, valorizando a formação integral da criança. (PARANÁ, 2008 p. 43).

Bracht (1999), cita a forte influência exercida pela psicomotricidade na Educação Física brasileira durante as décadas de 1970 e 1980 e até nos dias atuais. Nessa perspectiva, o movimento é apenas um instrumento, assim, as formas culturais do movimentar-se humano não são consideradas um saber que deve ser transmitido pela escola. A maior crítica feita à psicomotricidade é sua falta de especificidade, deixando a Educação Física subordinada a outras disciplinas, além de desconsiderar os conflitos típicos de uma sociedade de classes.

De acordo com Betti e Zuliani (2002), por volta dos anos 1980 a Educação Física passou a se constituir nas universidades como uma área acadêmica organizada em torno da produção e sistematização de seus conhecimentos. Assim,

surgiram também os primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física, o que contribuiu para o estudo e o questionamento sobre sua prática pedagógica.

Bracht (1999), destaca que a entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas (especialmente a filosofia e a sociologia de orientação marxista) na Educação Física contribuiu para a análise crítica do paradigma da aptidão física.

Segundo Nunes e Rubio (2008), com a (re) democratização do país nos anos 1980 - fim da ditadura civil militar - começa a crise de identidade da área e surgem diversas críticas aos modelos vigentes que culminaram no surgimento de novas abordagens de ensino da Educação Física.

Para Bracht (1999), no primeiro momento essa crítica tinha um viés cientificista que entendia que faltava ciência à área, sendo preciso orientar a prática pedagógica no conhecimento científico, nesse período surge uma perspectiva baseada nos estudos do desenvolvimento e aprendizagem motora. O segundo momento é que vai permitir uma crítica mais radical à Educação Física, na qual o eixo central da crítica foi dado pela análise da função social da educação e, em particular, da Educação Física, em que o paradigma da aptidão física e esportiva é visto como elemento constituinte de uma sociedade capitalista cujas marcas são a dominação e as diferenças (injustas) de classe.

## 1.2 ABORDAGENS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com Castellani Filho *et al* (2009), quando as explicações sobre a prática social de uma pedagogia já não convencem nem correspondem aos interesses dos sujeitos das diferentes classes, ocorre uma crise. Assim, para convencer novamente os sujeitos vão sendo elaboradas outras explicações pedagógicas.

Na tentativa de superar a crise da Educação Física, gerada a partir das críticas às práticas pedagógicas vigentes na área, surgem, nas décadas de 1970 e 1980, os chamados *movimentos renovadores* da Educação Física. De acordo Bracht (1999), uma dessas propostas é a *desenvolvimentista*, baseada na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem que tem o movimento como objeto de estudo

da Educação Física e cujo objetivo principal é oferecer à criança oportunidades de vivenciar movimentos de modo a garantir o seu desenvolvimento “normal”. A proposta busca também definir linhas de ação em programas educacionais de atividades motoras e um dos autores principais é Go Tani<sup>1</sup>.

Outra abordagem citada pelas DCE (PARANÁ, 2008) é a *construtivista*, que inclui as dimensões afetivas e cognitivas ao movimento humano, defendendo a formação integral da criança. Essa abordagem também se fundamenta na psicologia do desenvolvimento, sob a perspectiva construtivista-interacionista e tem como objetivo a construção do conhecimento pelo próprio aluno, aliado a uma interação com o mundo. Um dos principais autores é o professor João Batista Freire<sup>2</sup>.

Segundo Bracht (1999), essas abordagens não se vinculam a uma teoria crítica da educação, que é o que ocorre em outras duas propostas, a crítico superadora e a crítico-emancipatória.

Para as DCE (PARANÁ, 2008), as concepções críticas se diferenciam das anteriores por operarem a crítica da Educação Física a partir de sua contextualização na sociedade capitalista. Segundo as Diretrizes, essas concepções estão vinculadas às discussões da pedagogia crítica brasileira e às análises das Ciências Humanas, principalmente da Filosofia da Educação e da Sociologia.

De acordo com Bracht (1999), a proposta intitulada *crítico-superadora* tem como base fundamental a pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani<sup>3</sup> e colaboradores. Nessa abordagem, o objeto de estudo da Educação Física é a cultura corporal, que se manifesta nos diferentes temas como: esporte, ginástica, jogos, lutas e danças e o conhecimento deve ser tratado de forma historicizada, tendo embasamento no materialismo dialético. A prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada do processo de ensino nessa perspectiva. A principal obra de

---

<sup>1</sup> Go Tani é professor titular da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. In: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4788364J2>. Acesso em 18/08/2015.

<sup>2</sup> João Batista Freire é professor de Educação Física aposentado pela Universidade Estadual de Campinas. Coordena o grupo de estudos Oficinas do Jogo em Florianópolis. É vinculado atualmente ao Centro de Ciências da Saúde da Universidade do Estado de Santa Catarina, na qualidade de professor visitante. In: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4780575H4>. Acesso em 18/08/2015.

<sup>3</sup> Dermeval Saviani é professor emérito da UNICAMP, pesquisador emérito do CNPq e coordenador geral do Grupo de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil. In: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4780404P8>. Acesso em 18/08/2015.

referência dessa abordagem é o livro *Metodologia de Ensino da Educação Física*, escrito por um coletivo de autores e publicado no ano de 1992.

Outra abordagem citada por Bracht (1999), é a *crítico-emancipatória*, cujo principal pesquisador é o professor Elenor Kunz<sup>4</sup>, sob influência da pedagogia de Paulo Freire e da Fenomenologia desenvolvida por Merleau Ponty. Nessa perspectiva o movimentar-se humano é entendido como uma forma de comunicação com o mundo (processo dialógico) e o sujeito é visto como capaz de crítica e de atuação autônomas, por isso a abordagem propõe a tematização dos elementos da cultura do movimento.

Nas perspectivas críticas, soma-se ao caráter técnico do currículo o caráter sócio-político, defendendo uma proposta de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora com o objetivo de denunciar os modelos reprodutores do sistema que mantém a desigualdade social e reforça as relações de dominação de um grupo sobre o outro. Dessa forma, o papel dos educadores é oferecer a democratização dos saberes universais e fazer com que os alunos compreendam o papel que as escolas representam numa sociedade marcada por relações de poder. (NUNES E RUBIO, 2008).

Bracht (1999), menciona também a proposta da concepção de *aulas abertas à experiência*, que tem como principal divulgador o professor Reiner Hildebrandt<sup>5</sup>. Essa abordagem trabalha com a perspectiva de que pode-se analisar as aulas de Educação Física em termos de um *continuum* partindo de uma concepção fechada para uma concepção aberta de ensino. Nesse sentido, a aula de Educação Física deve ser aberta a uma co-participação dos alunos nas decisões didáticas que configuram as aulas, buscando formar sujeitos autônomos e críticos.

Atualmente já se tem falado em uma abordagem *pós-crítica*. Para Neira e Uvinha (2009), na pedagogia pós-crítica a intervenção do professor se dá por um processo de mediação. O objeto de estudo da pedagogia pós-crítica da cultura corporal são os produtos culturais no interior dos quais o movimento humano tenha significado e sentido através do contexto sócio-histórico-cultural em que é produzido,

---

<sup>4</sup> Elenor Kunz é professor titular da Universidade Federal de Santa Catarina, além de ser membro de corpo editorial de diversas publicações: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4797738J4>. Acesso em 18/08/2015.

<sup>5</sup> Reiner Hildebrandt é professor titular na Universidade de Braunschweig (Alemanha) e professor visitante em diversas universidades brasileiras desde a década de 1980 até os dias atuais. In: <http://ppgef.ufsc.br/files/2014/07/Curr%C3%ADculo.pdf>. Acesso em 18/08/2015.

reproduzido e transformado. Nessa perspectiva, as práticas escolares da Educação Física valorizam as diferentes produções culturais no tempo e espaço, veiculadas das mais diversas formas e com múltiplas manifestações, o que significa trazer para o interior da escola a linguagem corporal do aluno, assim como de outros povos e grupos.

A teoria pós-crítica visa a inclusão de todas as culturas no currículo, incorporando assim o multiculturalismo, de modo que a convivência entre múltiplas culturas possa ser construída frente às demandas dos grupos em questão, e não por meio de uma imposição de identidade do saber dominante. (NUNES E RUBIO, 2008).

Segundo Nunes e Rubio (2008), enquanto na teoria crítica o currículo é visto como um caminho por onde a ideologia dominante pode transmitir seu poder às classes desfavorecidas, na teoria pós-crítica o poder não está polarizado na relação entre classes econômicas distintas, mas embasado nas ideias pós-estruturalistas e no conceito de saber-poder de Foucault de que o poder não é algo que se toma, pois está descentrado. Nessa perspectiva, o poder está além das relações de classe, está nas relações entre todas as identidades (etnia, gênero, raça, sexualidade, idade, profissão, etc) e o que se discute são as formas de democratizá-lo.

### 1.3 A CULTURA CORPORAL E OS CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

Tanto em nível nacional, através dos PCNs (BRASIL, 1997), como em nível estadual pelas DCE (PARANÁ, 2008), a abordagem atual de ensino de Educação Física utiliza como objeto de estudo da disciplina a Cultura Corporal. O conceito de cultura é, nesse caso, entendido como “produto da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os” (BRASIL, 1997 p.23).

De acordo com os PCNs:

A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles. Além disso, adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos. O trabalho de Educação Física abre espaço para que se aprofundem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais, alguns dos quais merecem destaque. (BRASIL, 1997 p. 19).

Os PCNs (BRASIL, 1997), destacam também que dentre as produções da cultura corporal, a Educação Física incorporou como seus conteúdos a luta, a ginástica, a dança, o jogo e o esporte. O elemento em comum entre esses conteúdos é a representação corporal das diferentes culturas humanas, ressignificada de maneira lúdica.

Segundo o documento, esse conhecimento contribui para a adoção de posturas não-preconceituosas e discriminatórias perante manifestações e expressões de grupos étnicos e sociais distintos, bem como das pessoas que dele fazem parte, além de possibilitar a análise crítica dos valores sociais excludentes e discriminatórios como os padrões de beleza vinculados pelas mídias.

Em complemento ao conceito de Cultura Corporal apontado pelos PCNs, as DCE citam que:

O conceito de Cultura Corporal tem como suporte a ideia de seleção, organização e sistematização do conhecimento acumulado historicamente, acerca do movimento humano, para ser transformado em saber escolar. Esse conhecimento é sistematizado em ciclos e tratado de forma historicizada e espiralada. (PARANÁ, 2008, p. 45).

Os primeiros autores a defender a Cultura Corporal como a área de conhecimento de que a Educação Física trata pedagogicamente, na escola, foram Castellani Filho *et al* (2009), no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*.

Em defesa de sua tese, os autores citam como exemplo a evolução da postura corporal do ser humano (que primitivamente era quadrúpede e contemporaneamente é bípede), para afirmar que a materialidade corpórea foi construída e, portanto, existe uma cultura corporal resultante de conhecimentos produzidos socialmente e acumulados historicamente pela humanidade que precisam ser retraçados e transmitidos aos nossos alunos na escola.

De acordo com Castellani Filho *et al* (2009), a Educação Física Escolar, tendo como objeto de estudo a Cultura Corporal, será configurada com temas particularmente corporais como: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, sendo que o estudo desse conhecimento tem como objetivo apreender a expressão corporal como linguagem.

Os temas da Cultura Corporal tratados na escola expressam um sentido onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade do homem e as intenções da sociedade. Nesse sentido, o homem se apropria da Cultura Corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético, etc (representações produzidas pela consciência social) e desenvolve um sentido pessoal, ou seja, exprime sua subjetividade e relaciona suas representações com sua própria realidade. (CASTELLANI FILHO *ET AL*, 2009).

De acordo com Silveira e Pinto (2001), a Educação Física se justifica na escola justamente pelo fato de não haver nenhuma outra prática pedagógica que se ocupe da dimensão cultural do movimento humano, expressa nos jogos, nas danças, nas lutas, nos esportes e nas ginásticas.

Bracht (1999), afirma que a Cultura Corporal assume uma dimensão tão significativa na vida do sujeito que a escola é chamada não só a reproduzi-la, mas também a permitir que o indivíduo se aproprie dela de maneira crítica, para assim poder exercer sua cidadania de modo efetivo.

Na perspectiva da reflexão da Cultura Corporal, Castellani Filho *et al* (2009), veem a expressão corporal como uma linguagem, um conhecimento universal que é patrimônio da humanidade e, por isso, precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola.

Neste sentido, a dinâmica curricular na perspectiva dialética contribui para a formação do sujeito histórico à medida em que lhe permite compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa construção. Os autores afirmam ainda que, na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sob o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de

representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009 p. 39).

O conteúdo do ensino, nesta perspectiva, é configurado pelas atividades corporais institucionalizadas, numa visão historicizada para instigar o aluno a assumir uma postura de produtor de outras atividades corporais, que, no futuro, poderão também ser institucionalizadas. Para os autores, os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das atividades corporais e à explicação das suas significações objetivas.

Numa perspectiva crítica, Castellani Filho *et al* (2009), afirmam que a escola deve fazer uma seleção dos conteúdos de Educação Física com o objetivo de promover a leitura da realidade e a realidade material da escola. Além disso, nessa perspectiva, a disciplina se propõe a abranger as relações de interdependência que conteúdos como dança, esporte, jogos, ginástica e lutas possam ter com os problemas sócio-políticos atuais. Como um problema sócio-político atual podemos citar, por exemplo, o preconceito racial.

#### 1.4 A LEI 10.639/03 E A EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com Rodrigues (2010), a Lei nº 10.639, promulgada em janeiro de 2003, surgiu como um instrumento jurídico de ratificação cidadã, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio oficiais e particulares.

Para melhor compreendê-la e discuti-la, reproduzimos abaixo o seu teor na íntegra:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da 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 pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República. (BRASIL, 2003)

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), com a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica reconhece-se que é preciso valorizar devidamente a história e cultura do povo negro, buscando reparar danos à sua identidade e a seus direitos que se repetem há séculos. As Diretrizes apontam também que a relevância do estudo desses temas não se restringe à população negra, pois todos os brasileiros devem educar-se como cidadãos atuantes numa sociedade multicultural e pluriétnica e ser capazes de construir uma nação democrática.

Sobre a escolha curricular, Silva (1999) *apud* Nunes e Rubio (2008), afirma que nessa escolha, se privilegiam alguns conteúdos em detrimento a outros na inter-relação entre saberes, identidade e poder promovendo os conhecimentos e os valores tidos como adequados para a atuação social das pessoas. Isso torna a escola um dos mais importantes espaços sociais responsáveis pela construção da representação da identidade do sujeito.

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 surge como um aparato legal para garantir que a Educação das Relações Étnico Raciais faça parte dos currículos do Ensino Fundamental e Médio oficiais e particulares.

Entretanto, ressaltamos que a Lei 10.639/03 não abrange a Educação Infantil nem a Educação Superior, sendo obrigatória apenas no Ensino Fundamental e Médio formal. Além disso, não cita diretamente a disciplina de Educação Física, que por ser a única disciplina a tratar da Cultura Corporal, tem uma colaboração imprescindível nesse aspecto.

Nosso questionamento vem ao encontro do pensamento de Rodrigues (2010), para quem as áreas que são citadas especialmente para trabalhar com o assunto (Educação Artística, Literatura e História Brasileiras), passam a ser mais cobradas nesse sentido, enquanto as outras nem tanto. Segundo o autor, uma das possíveis causas da não inclusão da Educação Física no grupo de destaque é que a disciplina pode parecer a olhos do senso comum como pouco afinada com o tema, o que obviamente é um grande equívoco, levando em conta que a área pretende trabalhar com a multiculturalidade.

De acordo com Nunes e Rubio (2008), a Educação Física ocupa uma função significativa no interior das reformas curriculares, pois a área é historicamente definida como aquela que trata pedagogicamente do corpo. A disciplina já se constituiu de diversas abordagens de ensino em meio a variadas tendências curriculares que expressam visões diferenciadas de homem e sociedade, porém, diante das reformas curriculares atuais, os autores apontam algumas questões como: quais saberes estão sendo validados por esta área do conhecimento? Mediante estes saberes, quais identidades as propostas curriculares de Educação Física estarão contribuindo a constituir?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), afirmam que no Brasil existe a convivência tensa entre a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético cultural branco europeu, sendo que ainda persiste em nosso país um imaginário étnico racial que privilegia a brancura e valoriza as raízes culturais europeias, ignorando ou dando pouco valor às outras, mesmo a população brasileira sendo composta de 45% de negros.

Ressaltando a importância da Educação Física na Educação das Relações Étnico-Raciais, Rodrigues (2010) afirma que:

O corpo é sem dúvida o primeiro, mais natural, concreto e normal patrimônio do qual o homem é possuidor. As prováveis pressões ráticas sofridas pelas crianças negras, indígenas e mestiças na sociedade brasileira, presentes em suas vidas desde a mais tenra idade ganham um importante espaço de reverberação nas cercanias da escola. Os mecanismos perversos de anulação das identidades não legitimadas, ou seja, das diferenças, encontram-se presentes e atuando a todo o vapor nas mentes dos diferentes, deixando cicatrizes hipertrofiadas de uma auto-rejeição fundada nos ideais de branqueamento, instaurados no inconsciente coletivo do negro, do

índio e do mestiço com uma macabra eficácia. (RODRIGUES, 2010, p. 140-141).

Entretanto, diante da importância do desenvolvimento do conteúdo nas aulas de Educação Física, faz-se necessário pensar no papel do professor e da escola nesse trabalho.

Gonçalves (2010), reflete sobre a questão do *habitus*<sup>6</sup> no trabalho do sociólogo, mas podemos ampliar essa reflexão para o trabalho do professor. Como sugerem os autores, existe uma grande dificuldade no que se refere ao *habitus* do pesquisador/professor e em como romper com ele. Se levarmos em conta os determinantes sócio-históricos da disciplina de Educação Física, que teve seu início ligado ao higienismo, e da sociedade brasileira, onde a população negra carrega o peso de anos de escravidão, submissão e pobreza, presenciando a todo momento sua cultura sendo menosprezada diante das culturas europeias, podemos pensar que o primeiro trabalho de Educação Étnico-Racial deve ser feito com o professor, a fim de informá-lo, ajudá-lo na superação de possíveis preconceitos e muni-lo de aparatos conceituais e instrumentos pedagógicos, pois será ele o responsável por organizar os conteúdos e a forma como eles serão trabalhados.

Quanto ao papel da escola, Moreira (2008), a vê como produtora e reprodutora das condições institucionais, objetivando uma condição social normativa, padronizada e sustentada em *habitus*.

Como “força formadora de hábitos” a escola provê aos que tem estado submetido direta ou indiretamente à sua influência, não tanto de esquemas de pensamento particulares ou particularizados, senão desta disposição geral, geradora de esquemas particulares suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, que se pode chamar de *habitus* culto. (BOURDIEU, 1977, p. 25 *apud* Moreira, 2008 p.43).

Haja visto, o papel da escola como instituição formadora de hábitos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), afirmam que:

---

<sup>6</sup> O conceito de *habitus* foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Segundo o autor, *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada. In: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122006000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122006000100003&script=sci_arttext). Acesso em 18/08/2015.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004 p.15)

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), encontramos muitos elementos ligados diretamente à área da Educação Física como no segundo tópico sobre o *fortalecimento de identidades e de direitos*: “o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas”; no quarto tópico de *ações educativas de combate ao racismo e a discriminações*: “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” e em outras determinações como: “O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.” (p.19-22)

Essas Diretrizes (BRASIL, 2004), reafirmam a Lei 10.639/03, complementam e citam, inclusive, elementos próprios da Educação Física como os brinquedos, a recreação e a quadra de esportes:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (BRASIL, 2004 p.21)

Neste contexto, destacamos dentre os diversos objetivos gerais apontados pelos PCNs (BRASIL, 1997) para a Educação Física no Ensino Fundamental, os três que julgamos mais pertinentes para embasar uma proposta de trabalho que

contemple a Educação das Relações Étnico-Raciais. Segundo esses Parâmetros, ao final do Ensino Fundamental espera-se que os alunos sejam capazes de:

- Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;
- Conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito. (BRASIL, 1997 p. 33)

Nas DCE (PARANÁ, 2008), são propostos nove elementos articuladores dos conteúdos estruturantes para a Educação Básica, esses elementos visam romper o modo tradicional de tratamento dos conteúdos na Educação Física, buscando integrar e interligar as práticas corporais de maneira reflexiva e contextualizada. São eles: Cultura Corporal e Corpo; Cultura Corporal e Ludicidade; Cultura Corporal e Saúde; Cultura Corporal e Mundo do Trabalho; Cultura Corporal e Desportivização; Cultura Corporal – Técnica e Tática; Cultura Corporal e Lazer; Cultura Corporal e Diversidade; Cultura Corporal e Mídia.

Dentre esses elementos articuladores, o que se refere à Cultura Corporal e Diversidade ressalta a Lei 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira em todos os currículos. Contemplando a Lei, as DCE (PARANÁ, 2008), propõem, nesse tópico, uma abordagem que privilegie nas aulas de Educação Física o reconhecimento e a ampliação da diversidade nas relações sociais, gerando oportunidades de relacionamento, convívio e respeito entre as diferenças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), ressaltam como um fator importante para o cumprimento da Lei um profissional bem preparado, entretanto, a inclusão da educação das relações étnico-raciais como área que deve ser contemplada no processo formativo dos docentes

começou a fazer parte das resoluções e diretrizes para o Ensino Superior<sup>7</sup> apenas a partir de junho de 2015, o que gerou até aqui uma lacuna entre o saber docente e sua prática até:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p. 15).

Podemos observar que, mesmo com as leis e Diretrizes, muitos professores ainda tem dificuldade em trabalhar com esses conteúdos, seja por não conseguirem integrá-los aos conteúdos estruturantes, seja por insegurança ou despreparo. Dessa forma, as práticas relacionadas à Educação das relações étnico-raciais geralmente ficam relegadas a uma semana cultural ou semana da consciência negra (isoladas do dia a dia escolar).

Procurando sanar algumas dessas lacunas, propomos, no capítulo seguinte, atividades que poderão ser desenvolvidas pelos docentes com seus estudantes na perspectiva da Cultura Corporal do Movimento. Num conceito de ensino espiralado, as mesmas atividades poderão ser aplicadas a diversas turmas, nos variados níveis de ensino, respeitando-se as características de cada um e o grau de aprofundamento que poderá ser trabalhado.

---

<sup>7</sup> O Ministério da Educação através do Conselho Nacional de Educação, publicou recentemente a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica* onde define a educação das relações étnico-raciais como área que deve ser contemplada no processo formativo dos docentes, segundo o documento “Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.” (BRASIL, 2015, p.30).

## 2. PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Os PCNs (BRASIL, 1997), sugerem que o ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem das práticas da Cultura Corporal deve ser as vivências anteriores dos alunos, bem como de suas características individuais. Segundo as DCE (PARANÁ, 2008), os conteúdos devem ser abordados em complexidade crescente.

Tal visão é compartilhada por Castellani Filho *et al* (2009), para quem os conteúdos da Cultura Corporal a serem apreendidos na escola precisam vir da realidade dinâmica e concreta dos estudantes e caberá ao professor orientar uma nova leitura da realidade, superando o senso comum com referências cada vez mais amplas.

Tendo como objeto de ensino/estudo a Cultura Corporal, a Educação Física, segundo as DCE (PARANÁ, 2008), deve ampliar a dimensão meramente motriz, enriquecendo os conteúdos com experiências corporais de culturas variadas e priorizando as particularidades de cada comunidade.

Enquanto componente curricular da educação básica a Educação Física deve assumir a tarefa de:

Introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida (BETTI e ZULIANI, 2002, p. 75)

Segundo Betti e Zuliani (2002), é tarefa da Educação Física preparar o aluno para ser um praticante lúcido e ativo, capaz de incorporar os componentes da cultura corporal em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível. Os autores também destacam que a disciplina propicia um certo tipo de conhecimento aos alunos que não se pode incorporar dissociado de uma vivência concreta, ou seja, a disciplina não pode se transformar num discurso sobre a cultura corporal de movimento, sob pena de perder a riqueza de sua especificidade, mas deve constituir-se como uma ação pedagógica com aquela cultura.

De acordo com Betti e Zuliani (2002) a escolha de estratégias, bem como de conteúdos específicos na Educação Física escolar, deve obedecer a alguns princípios metodológicos gerais:

- Princípio da inclusão: os conteúdos e estratégias devem propiciar a inclusão de todos os alunos.
- Princípio da diversidade: os conteúdos devem abranger a totalidade da cultura corporal de movimento, incluindo e variando entre jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas, etc.
- Princípio da complexidade: os conteúdos devem adquirir complexidade crescente com o decorrer das séries, tanto do ponto de vista motor como cognitivo.
- Princípio da adequação ao aluno: em todas as fases do processo de ensino deve-se levar em conta as características, capacidades e interesses do aluno, nas perspectivas motora, afetiva, social e cognitiva.

Quanto à avaliação das atividades, Castellani Filho *et al* (2009), destacam que o processo ensino-aprendizagem é muito mais do que aplicar testes, levantar medidas e classificar alunos.

Para Betti e Zuliani (2002), numa concepção de Educação Física baseada no conceito de Cultura Corporal de Movimento, na atribuição de conceitos aos alunos recomenda-se que a avaliação deve: 1) ser contínua, compreendendo as fases diagnóstica, formativa e somativa; 2) englobar os domínios cognitivo, afetivo, social e motor; 3) referir-se às habilidades motoras básicas, ao jogo, esporte, dança, ginásticas e práticas de aptidão física; 4) referir-se à qualidade dos movimentos apresentados pelo aluno, e aos conhecimentos a ele relacionados; 5) referir-se aos conhecimentos científicos relacionados à prática das atividades corporais de movimento; 6) levar em conta os objetivos específicos propostos pelo programa de ensino; 7) operacionalizar-se na aferição da capacidade do aluno expressar-se sobre a sistematização dos conhecimentos relativos à Cultura Corporal de Movimento, e da sua capacidade de movimentar-se nas formas elaboradas por essa cultura.

Castellani Filho *et al* (2009), afirmam que numa perspectiva crítica-superadora a Educação Física escolar se propõe a abranger as relações de interdependência que os conteúdos estruturantes (dança, esporte, jogos, ginástica e lutas) possam ter com os problemas sócio-políticos atuais. No caso desse trabalho será dada ênfase

às atividades relacionadas ao desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais, uma discussão contemporânea e que permeia de modo muito significativo nossas escolas e, em especial as aulas de Educação Física.

Sabemos que no interior da escola e especialmente nas aulas de Educação Física, onde o corpo é exposto, muitos preconceitos e *habitus* se manifestam, quer seja na fala espontânea dos alunos ao colocar um apelido no colega (que muitas vezes está com o preconceito tão incorporado que até diz gostar do apelido), quer seja no fato de um não querer pegar na mão do outro por qualquer motivo, entre tantas outras questões.

Com esse pensamento, sugerimos algumas atividades a serem realizadas dentro de cada conteúdo estruturante, ressaltando que os objetivos não se pautam nas atividades em si, mas sim nelas como possibilidades formativas para a educação das relações étnico-raciais.

## 2.1 JOGOS E BRINCADEIRAS

Segundo Castellani Filho *et al* (2009), o jogo é uma invenção do homem que satisfaz necessidades das crianças, principalmente a de ação. Assim, o jogo deve ser entendido como um fator de desenvolvimento por estimular a criança no exercício do pensamento, pois, quando ela joga, opera com o significado de suas ações, tornando-se consciente de suas escolhas e decisões.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regras, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros, podendo ser praticados com caráter competitivo, cooperativo ou recreativo. Assim, estão incluídos no conteúdo de jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral.

As DCE (PARANÁ, 2008), ressaltam o papel da escola na valorização pedagógica das culturas locais e regionais que identificam determinada sociedade através do reconhecimento das formas particulares que os jogos e brincadeiras tomam em distintos contextos históricos. Destacam também a grande significação

que existe em se construir os próprios brinquedos e brincadeiras, o que pode dar outro significado a esses objetos e a essas ações respectivamente, enriquecendo-os com vivências e práticas corporais. Dessa forma, essa atitude deve ser estimulada nas aulas, promovendo a confecção de brinquedos a partir de materiais alternativos, discutindo a problemática do meio ambiente por meio do (re) aproveitamento de sucatas, por exemplo.

Ao tratarmos dos jogos africanos nas aulas de Educação Física, é imprescindível contextualizar o tema e o povo africano para que haja compreensão e respeito à cultura. Maranhão (2009), explica que, para os africanos, os jogos sempre estiveram ligados à vida social, da mesma maneira que a religião, as artes e outras manifestações culturais da humanidade.

Maranhão (2009), sugere para o trabalho com jogos africanos na escola o livro “Jogos de Moçambique” (PRISTA, TEMBE e EDMUNDO, 1992), de onde o autor extraiu jogos e brincadeiras para realizar em seu projeto e que nós igualmente trazemos como sugestões para serem realizadas dentro do conteúdo de Jogos e Brincadeiras nas aulas de Educação Física. Outras obras que julgamos interessantes para os professores trabalharem o conteúdo são os livros “Ndule Ndule: Assim Brincam as Crianças Africanas” (BARBOSA, 2011) e “Jogos, Brincadeiras e Cantigas” (DIAS FILHO e HONORA, 2010) e a apostila “Apostila de Jogos Infantis e Afro-Brasileiros” (CUNHA e FREITAS, 2010).

Alguns sites da *Internet* também disponibilizam jogos africanos *on-line*, como o “*Ludicidade Africana e Afro-Brasileira*”<sup>8</sup>, que oportuniza o conhecimento dos jogos africanos e afro-brasileiros e sua vivência digital, numa atividade lúdica e ao mesmo tempo educativa.

Abaixo algumas propostas de atividades:

#### PROPOSTA 1: BON KIDI (MARANHÃO, 2009)

Segundo Maranhão (2009), o jogo Bon Kidi representa o cotidiano do espaço onde ele é praticado: o Moçambique. No Brasil existe um jogo bem conhecido e muito semelhante que é a bolinha de gude.

---

<sup>8</sup> <http://www.laabufpa.com/jogos-africanos.html>. Acesso em 15/08/2015.

O Bon Kidi, assim como diversos jogos de origem africana, necessita de poucos recursos materiais: apenas um espaço de terra e alguns grãos de milho. Destaque-se também a ligação com os elementos da natureza (terra, sementes, etc), presente na maioria dos jogos africanos.

Para jogar o Bon Kidi, é traçada uma linha reta no chão (linha inicial) e, a uma distância aproximada de três metros, é traçado um pequeno círculo (cerca de cinco centímetros de diâmetro). Cada jogador recebe inicialmente cinco grãos de milho<sup>9</sup>.

O jogo consiste em, posicionado na linha inicial, tentar acertar com um grão de milho o pequeno círculo. Os jogadores tiram na sorte ou escolhem livremente a ordem para jogar e cada um tem direito a uma jogada até que todos executem pelo menos uma vez. Caso ninguém acerte o grão no círculo, volta-se à sequência inicial de lançamento, só que, desta vez, com a diferença que o grão de milho é lançado de onde ele havia parado na jogada anterior. Quem acertar o alvo primeiro ganha todos os milhos da rodada. Terminada a jogada, os competidores voltam à linha de partida e sorteiam para ver quem dará início novamente.

## PROPOSTA 2: MATACUZANA (MARANHÃO, 2009)

De acordo com Maranhão (2009), através do jogo Matacuzana, o professor pode resgatar um pouco de história de Moçambique, seus aspectos geográficos e as similaridades dos jogos praticados no Brasil e na África.

O Matacuzana tem regras semelhantes ao jogo brasileiro conhecido como “bugalha”, “pedrinhas”, “cinco marias”, “chinha” ou “saquinho” (dependendo da região onde é praticado). Uma diferença é que em Moçambique, pelo fato de utilizar a semente de um fruto específico que aflora poucas vezes no ano, ele é praticado somente em algumas épocas. Outra diferença, é que os moçambicanos cavam um buraco no chão e o jogo consiste em lançar a semente para o alto e, nesse intervalo de tempo, pegar outra semente e colocar no buraco, agarrando a semente lançada antes que a mesma toque o solo. Após ter colocado todas as sementes no buraco inicia-se o processo inverso. Os participantes também podem formular ou alterar as

---

<sup>9</sup> As distâncias e quantidades podem ser modificadas para melhor atenderem as necessidades de cada professor.

regras como: “jogar a semente para cima e pegar com a mão contrária”, “quem deixar cair à semente que jogou devolver as que ganharam em outras partidas”, etc.

É interessante ao final do jogo Matacunza, jogar com os alunos a versão praticada no Brasil e discutir as aproximações entre os jogos.

### PROPOSTA 3: “MY GOD” - “MEU DEUS” (MARANHÃO, 2009)

Maranhão (2009), afirma que além de desenvolver as capacidades e habilidades físicas das crianças como força, resistência, flexibilidade, etc. o jogo *My God* serve como instrumento de aprendizagem de nomes de países africanos, pois, para a realização da brincadeira, as crianças devem saber o nome de alguns deles.

Para contextualizar o *My God* no imaginário das crianças brasileiras, o autor sugere dizer que ele é um tipo de queimada.

Para a realização do jogo são necessárias uma bola (que pode ser de borracha ou de meia), uma quadra esportiva e algumas latas (em torno de cinco) que podem ser de achocolatado, milho, massa de tomate, ou similares. O objetivo do jogo é montar (equilibrar) as latinhas sem ser queimado.

Primeiramente divide-se a turma em duas equipes com números iguais. Uma das equipes fica na lateral da quadra e a outra se subdivide em dois grupos, ficando metade de um lado (próximo à área do gol) e a outra metade no mesmo espaço do lado contrário. As latas são colocadas no centro da quadra. A equipe que ficou na lateral da quadra tem como objetivo entrar no centro da mesma, duas crianças por vez e tentar empilhar as latas sem serem queimadas e/ou tocadas pela bola que será lançada pela equipe adversária. Conseguindo montar as cinco latas, a criança que conseguiu realizar a tarefa, passa o pé sobre as mesmas e fala o nome de um país africano, marcando ponto para sua equipe. Em seguida, chuta as latas para que outra dupla tente realizar a tarefa. Ao passar todos pelo centro, invertem-se as funções e o grupo que tinha como objetivo queimar, nesse momento vai tentar montar as latas sem ser queimado.

#### PROPOSTA 4: TERRA-MAR (CUNHA e FREITAS, 2010)

Por meio deste jogo o professor pode questionar os alunos sobre a natureza do Moçambique, levando-os a conhecer sua vegetação e hidrografia.

O jogo segue a mesma lógica da brincadeira brasileira “morto-vivo” e acontece da seguinte forma: o professor traça uma linha no chão, com giz ou algo similar e designa um lado da linha para ser a terra e o outro para ser o mar. Em seguida pede que os participantes se posicionem todos do mesmo lado para iniciar a brincadeira. Ao comando do professor, que irá alternando entre os dois ambientes (terra e mar), todos os alunos devem pular para um ou outro lado, ou seja, se o professor falar “mar”, todos devem pular para o lado do mar, se falar “terra”, todos devem pular para o lado terra. O professor fala várias vezes e em diferentes sequências e, conforme os alunos vão errando, vão saindo da brincadeira. O ganhador será aquele que permanecer sozinho na terra ou no mar.

#### PROPOSTA 5: PEGUE O BASTÃO (CUNHA e FREITAS, 2010)

Esse jogo é uma adaptação de uma brincadeira do Egito. Para jogá-lo são necessários bastões (ou cabos de vassoura), no número de um para cada jogador. O jogo tem início com todos os participantes formando um grande círculo, segurando seus bastões na vertical e a frente, com uma ponta tocando o chão.

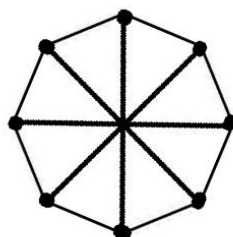
Quando o professor grita “trocar” todos os jogadores deixam seus bastões equilibrados e correm para pegar o próximo bastão à sua direita antes que ele caia no chão. Quando um jogador não consegue pegar o bastão antes que caia, está fora do jogo e deve levar o seu bastão. Vence aquele que se mantiver até o final sem errar.

Uma variação para deixar o jogo mais dinâmico é mudar o sentido em que ocorre a troca de bastões, ao invés da direita, passamos a troca para a esquerda, além disso, também pode-se ir aumentando gradativamente a distância entre os jogadores.

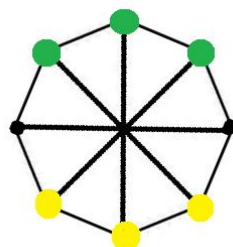
#### PROPOSTA 6: JOGO SHISIMA (ZALAVSKY, 2000)

O Shisima é um jogo praticado no Quênia, que envolve o alinhamento de três peças, assemelhando-se ao nosso “jogo da velha”. Segundo consta, a palavra shisima, na língua tiriki, significa “extensão de água”. As peças são chamadas de *imbalavali*, que significa “pulgas d’água”, pois estas se movimentam rapidamente na água.

O professor pode confeccionar o tabuleiro com os alunos utilizando um pedaço de emborrachado (EVA) ou papelão de aproximadamente 20cm x 20cm onde deverá desenhar um octógono de 15 centímetros de diâmetro (figura 1). Em seguida confecciona três peças de uma cor e três peças de outra (as peças podem ser tampinhas de garrafa pet). Os jogadores tiram na sorte quem começará a partida. Na disposição inicial as peças ficam nas arestas superiores e inferiores (figura 2). Quem começar a partida deverá movimentar uma peça sua pelo tabuleiro até a aresta mais próxima que estiver vazia, sem pular qualquer outra peça. O objetivo do jogo é tentar alinhar três peças em uma das diagonais do tabuleiro ao mesmo tempo em que impede o adversário de fazer o mesmo (figura 3)<sup>10</sup>.



**Figura 1 - Tabuleiro de Shisima**



**Figura 2 - Colocação Inicial das Peças**

---

<sup>10</sup> As figuras 1, 2, 3 e 4 deste capítulo foram produzidas pela própria autora.

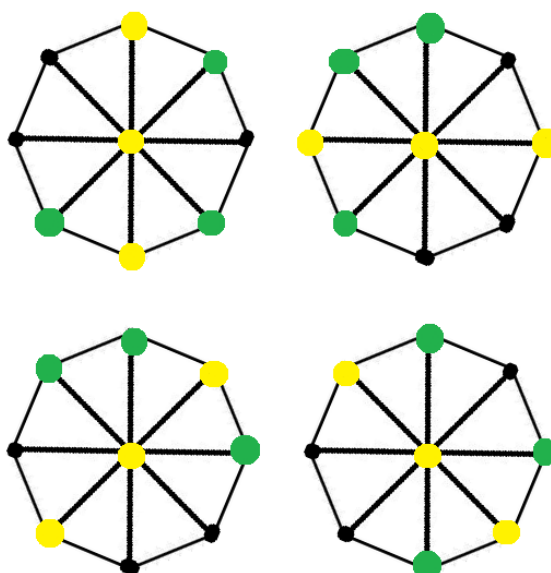


Figura 3 - Três peças alinhadas vencem o jogo

#### PROPOSTA 7: MANCALA (SANTOS, S/D)

Outra sugestão, talvez a mais conhecida de todas, é o jogo Mancala, nome esse que na verdade é uma designação comum a mais de uma centena de jogos de tabuleiro originários da África. Os Mancalas podem ser encontrados em diferentes países do continente africano, sendo que seu nome e suas regras podem variar de um local para o outro, mas a dinâmica é sempre a mesma, baseada nas tarefas agrícolas de semeadura e colheita.

De acordo com Santos (s/d), alguns consideram os jogos da família Mancala os mais antigos do mundo, talvez na origem da própria civilização. Segundo o autor, existem registros indicando a provável origem desses jogos como sendo o Egito e, a partir do Vale do Nilo, eles teriam se expandido progressivamente para o restante do continente africano e para o Oriente.

A palavra mancala vem do árabe mangala, mingala ou magala e do verbo naqala, significando mover, deslocar e é aí que está a essência do jogo. Diz a lenda que o jogo também possui um significado espiritual: era jogado após a morte de uma pessoa, para alegrar o espírito do morto antes de ser enterrado. Famílias antigas guardavam as estratégias com um segredo que era passado de geração para geração.

Segundo Santos (s/d), os jogos da família Mancala possuem profundas raízes matemáticas e filosóficas, sendo que antigamente o jogo era associado a rituais sagrados (em algumas regiões era jogado apenas por homens, ou homens mais velhos, ou ainda, era um jogo exclusivo dos sacerdotes). O movimento das peças também revela sua origem antiquíssima e está associado ao movimento celeste das estrelas.

O Mancala é jogado, habitualmente, com pequenas pedras ou sementes. A movimentação de peças tem um sentido de “semeadura” e “colheita”. Cada jogador é obrigado a recolher sementes (que neste momento não pertence a nenhum dos jogadores) depositadas numa cavidade e com elas semear suas cavidades do tabuleiro, bem como as cavidades do adversário. Seguindo as regras, em dado momento o jogador faz a “colheita” de sementes que passam a ser suas. Ganha quem obtiver mais sementes, ao final do jogo.

O Mancala é jogado em duplas em um tabuleiro de seis orifícios (covas) de cada lado contendo quatro sementes ou pequenas pedras em todos esses, ou seja, cada jogador inicia com 24 sementes. No tabuleiro há ainda um depósito em cada extremidade, onde são guardadas as sementes, esse depósito é chamado de mancala. O professor pode confeccionar o tabuleiro com seus alunos a partir de materiais simples como uma caixa de ovos. Para isso, basta recortar duas fileiras da caixa com seis covas cada, deixando também uma cova em cada extremidade para servir de mancala (Figura 4).

A movimentação das sementes tem o sentido anti-horário conhecido como "semeadura" (colocação das sementes ou pedras) e "colheita" (retirada das sementes ou pedras). Cada jogada consiste em escolher uma cova do seu lado, retirar suas quatro sementes e distribuí-las pelas outras covas, sendo obrigatório distribuir uma semente em cada no sentido anti-horário, colocando também uma semente em sua respectiva mancala sempre que passar por ela, pulando, no entanto, a do outro jogador caso passe pela dele. Quando as seis covas de um jogador estiverem vazias, o companheiro colocará todas as sementes que estiverem na sua metade do tabuleiro em seu depósito, somando-se então as sementes de cada um, sendo que quem tiver mais sementes ganhará o jogo.

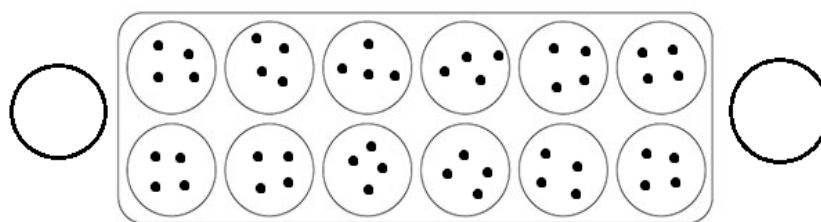


Figura 4 - Tabuleiro de Mancala



Figura 5 - Suporte de Mancala – Areia<sup>11</sup>



Figura 6 - Suporte para Mancala – Madeira<sup>12</sup>

## 2.2 ESPORTES

Castellani Filho *et al* (2009), veem o esporte como uma prática social que institucionaliza temas lúdicos da Cultura Corporal, projetando-se numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Dessa forma, ele deve ser analisado em seus variados aspectos para que seja tratado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como esporte “na” escola.

Para os autores, se aceitamos o esporte como fenômeno social, tema da Cultura Corporal, precisamos questioná-lo e criticá-lo, evidenciando o sentido e o significado dos valores que inculca e as normas que o regulamentam dentro de nosso contexto sócio-histórico. Sendo assim, na escola, ele deve ser abordado de maneira a privilegiar o coletivo sobre o individual e mostrar a diferença entre jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário.

<sup>11</sup> Fonte: <http://eutunosbrincamos.blogspot.com.br/2014/10/mancala.html>. Acesso em 18-09-2015.

<sup>12</sup> Fonte: <https://brjoga.wordpress.com/page/22/?archives-list=1>. Acesso em 18-09-2015.

As DCE (PARANÁ, 2008), também destacam a importância do acesso e da reflexão sobre as práticas esportivas adaptadas à realidade escolar, não devendo o professor limitar-se ao fazer corporal, mas sim considerar também os determinantes sócio-históricos da constituição do esporte como um fenômeno social. Nessa perspectiva, o esporte escolar não deve enfatizar a competitividade exacerbada, o desempenho máximo e o individualismo, sob a pena de tornar-se uma prática pedagógica excludente onde só os mais fortes, hábeis e ágeis conseguem apreciar a vivência desse conteúdo.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1997), nos dois primeiros ciclos, o esporte pode ser abordado sob o enfoque da apreciação e da discussão de aspectos técnicos, táticos e estéticos. Nos ciclos posteriores, outros contextos como os torneios e campeonatos, podem possibilitar aos alunos a vivência numa situação mais caracterizada como esporte. Nesse bloco, incluem-se as informações históricas das origens e características dos esportes, bem como a valorização e apreciação dessa prática.

As DCE (PARANÁ, 2008), citam como exemplo de análise crítica do fenômeno esportivo a discussão sobre o vínculo da sociedade brasileira com o futebol: sua predominância como esporte nacional; o discurso hegemônico sobre a identidade brasileira ligada a esse esporte; as relações de mercado e de trabalho no futebol; os preconceitos raciais historicamente presentes nos times e torcidas, etc.

Existem inúmeras possibilidades de relacionar o conteúdo esporte com a Educação das Relações Étnico-Raciais, nesse trabalho traremos apenas algumas sugestões.

#### PROPOSTA 1: DEBATE #SOMOSTODOSMACACOS

O professor pode iniciar a aula falando sobre a história do futebol moderno<sup>13</sup>, desde sua criação na Inglaterra no século XIX, como um esporte de elite, até sua chegada ao Brasil no início do século XX, onde se popularizou e expandiu pelas classes populares. Enfatiza também, como numa sociedade brasileira até pouco

---

<sup>13</sup> Um texto base sobre a origem do futebol está disponível no site: <http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345>. Acesso em 27/08/2015.

tempo escravista, a partir do sucesso no futebol, o negro e o mulato passaram a ser vistos de maneira positiva, pois sua ginga, impulsividade e malícia são elementos que os destacam no esporte, dando-lhes, muitas vezes, ascensão social e econômica, sem, no entanto, romperem com o preconceito histórico de que seu lugar na sociedade brasileira é o das práticas corporais e do instinto (irracional).

A discussão chega até os dias atuais, sobre os quais o professor leva imagens e vídeos relembrando notícias de ocasiões em que jogadores negros são chamados de “macacos” ou em que torcedores jogam bananas nesses jogadores.

Um caso em especial, que ficou muito famoso, foi o do jogador Daniel Alves do Barcelona, que no dia 27 de abril de 2014 foi alvo de racismo quando um torcedor do Villarreal atirou uma banana no jogador, que a descascou e comeu<sup>14</sup>. Essa atitude teve uma intensa repercussão na mídia mundial e logo na sequência, o jogador Neymar postou uma foto numa rede social em que ele e seu filho seguravam uma banana na mão com a *hashtag* #somostodosmacacos.



Figura 7 - Daniel Alves (esq), Neymar e seu filho (dir)<sup>15</sup> Figura 8 - Camiseta Luciano Huck<sup>16</sup>

A Frase logo virou uma camiseta comercializada pelo apresentador de TV Luciano Hulk a um valor de R\$ 69,90. Depois ficou-se sabendo que essa reação antirracista, até então considerada espontânea, era de fato uma campanha criada por uma agência publicitária para promover o jogador Neymar.

<sup>14</sup> Sugestão de vídeo: “Em Campo Jogador Daniel Come Banana arremessada por um Torcedor Racista”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iuhRcQ6lb0I>. Acesso em 28/08/2015.

<sup>15</sup> Fonte: <http://180graus.com/esporte/somos-todos-macacos-vira-alvo-de-criticas-nas-redes-sociais>. Acesso em 18/09/2015.

<sup>16</sup> Fonte: <http://www.esportelovers.com.br/em-apoio-a-daniel-alves-luciano-huck-lanca-camisa-com-a-hashtag-somos-todos-macacos/20735/>. Acesso em 18/09/2015.

A partir de todas essas questões, o professor abre o debate sobre o racismo no futebol, bem como a relação do esporte com a mídia e o capitalismo.

## PROPOSTA 2: JÚRI SIMULADO - NO FUTEBOL PODE?

O professor inicia a aula explicando sobre racismo e em seguida relembra os alunos, através de imagens e vídeos<sup>17</sup>, de um caso recente de racismo no futebol, que aconteceu no dia 28 de agosto de 2014 em Porto Alegre e envolveu o goleiro Aranha do Santos, gerando grande repercussão na mídia nacional.

No jogo Grêmio x Santos pelas oitavas de final da Copa do Brasil, câmeras de TV flagraram claramente uma torcedora gremista chamando o goleiro do Santos de macaco enquanto outras pessoas ao seu redor faziam sons que lembravam o animal. Por conta do ocorrido, o Superior Tribunal de Justiça Desportiva (STJD) excluiu o Grêmio da competição e cancelou o jogo da volta contra o Santos.



**Figura 9 - Torcedora hostilizando o goleiro adversário**

Após o episódio o Grêmio lançou uma nota oficial repudiando a atitude e a torcedora, chamada Patrícia Moreira, passou a ser duramente criticada e até mesmo hostilizada nas redes sociais.

Essa hostilização sofrida por Patrícia e todo o contexto que envolve a atitude de racismo podem ser explicados por Cervi (2014):

---

<sup>17</sup> Sugestão de Vídeo: "Racismo contra o Goleiro Aranha - Esporte Espetacular 31/08/2014", disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mAl3VTsuNOc>. Acesso em 28/08/2015.

A racionalização existente na sociedade inibe práticas preconceituosas e gera punições para aqueles que as exercerem. No entanto, os conteúdos intolerantes aparecem no futebol através do riso, o que não só representa um conteúdo de fato existente na subjetividade, como também essa maneira de expressar tais conteúdos traz consigo uma suposta incredibilidade do discurso, já que se trata de uma piada, de algo que não deve ser levado em consideração, ou seja, algo permitido. (CERVI, 2014 p. 02)

Em depoimento, a torcedora se disse arrependida e que chamou o goleiro de macaco sem a intenção de ser racista, apenas seguindo o embalo da torcida que costuma utilizar essas expressões.

O site G1<sup>18</sup> reproduziu a declaração de Patrícia:

Boa tarde, eu quero pedir desculpas ao goleiro Aranha. Perdão de coração. Eu não sou racista. Perdão. Perdão. Peço desculpas", afirmou a menina, muito nervosa, em um rápido pronunciamento. "Aquele palavra macaco não foi racismo de minha parte, foi no calor do jogo, o Grêmio estava perdendo.

O advogado de Patrícia, Alexandre Rossato também teve seu pronunciamento divulgado na mesma matéria, onde afirmou que sua cliente não é racista e que o xingamento ocorreu dentro do "contexto do futebol":

Macaco, no contexto dentro do jogo, não se tornou racista. Isso se torna um xingamento dentro do futebol. Uma das expressões dentro do futebol. As próprias mães dos árbitros são xingadas historicamente dentro do futebol.

Esses depoimentos servem como base para uma profunda discussão com os alunos sobre o racismo no futebol. Então no contexto do futebol chamar alguém de macaco não é racismo? O que significa chamar alguém de macaco? Quais as implicações históricas desse xingamento? No calor do jogo, tudo é permitido? Existe um contexto do futebol?

Para trazer mais argumentos para a discussão o professor pode valer-se também das palavras de Cervi (2014):

---

<sup>18</sup> <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2014/09/patricia-moreira-quebra-silencio-e-da-entrevista-sobre-caso-de-racismo.html>. Acesso em 15/08/2015.

Os discursos correntes nas mídias revelam como a intolerância presente no indivíduo e reprimida por meio das normas, tanto no que diz respeito ao Estado quanto à sociedade e à cultura, 'escapa' e encontra espaço na esfera do futebol, nos estádios e nos discursos que permeiam o esporte por meio do chiste, da piada. (CERVI, 2014 p. 02)

Com base nesses argumentos, o professor divide a turma em dois grandes grupos (pró e contra) para fazer o julgamento da questão: Racismo - no futebol pode?

### PROPOSTA 3: FUTEBOL OPRESSOR X OPRIMIDO

O professor inicia a aula falando sobre a escravidão no Brasil<sup>19</sup>, utilizando vídeos e imagens demonstrando o cotidiano dos primeiros negros africanos que aqui chegaram como escravos traficados pelos ingleses, espanhóis e portugueses. Fala sobre como os europeus superlotavam os porões de seus navios com africanos para venderem-nos na América de forma desumana e utilizar sua força de trabalho como mão de obra escrava, sobre como os escravos eram tratados de maneira cruel, sendo obrigados a trabalhar exaustivamente, muitas vezes, recebendo castigos físicos e também sobre o assalto cultural sofrido por esse povo, pois os africanos não podiam praticar sua religião, nem suas festas e rituais, sendo obrigados a seguir a religião católica.

A partir dessa introdução, o professor propõe um jogo de futebol no qual a turma é dividida em dois times. As regras são as mesmas do futebol normal, com o acréscimo de uma: um dos times (a ser definido por sorteio), deverá jogar da maneira como o outro time quiser, sem poder reclamar. O time que ganhar o sorteio então se reúne e escolhe como querem que o outro time jogue (aqui cada grupo optará por uma especificidade, ficando a critério de cada um, algumas sugestões: só podem fazer gol com a perna esquerda; tem que jogar todos de mãos dadas; devem jogar de olhos vendados; não podem ter goleiro, etc). O critério deverá ser aprovado pelo professor como razoável.

---

<sup>19</sup> Sugestão de vídeo: "Escravidão no Brasil". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QvRxzniMND4>. Acesso em 28/08/2015.

O jogo será divertido para os que escolheram as regras, que certamente ganharão a partida, mas não será tão bom para os outros. Após o primeiro jogo, invertem-se os papéis, para que todos os alunos vivenciem os dois lados.

Ao final da competição, o professor abre uma roda de comentários e explica que o jogo era entre opressores x oprimidos e pergunta como cada um se sentiu nos dois papéis, se percebem e como percebem as situações de poder e opressão em seu cotidiano e quais as conclusões a que chegaram com a vivência.

Para complementar, pode mostrar o vídeo “Vista minha Pele”<sup>20</sup>.

#### PROPOSTA 4: MURAL ESPORTIVO – EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O professor pede aos alunos que façam uma pesquisa em jornais, revistas e até mesmo na *Internet* sobre atletas de diferentes modalidades esportivas, desde as mais populares como futebol, voleibol, handebol, basquete, boxe e atletismo até os mais elitizados como natação, equitação, iatismo, tênis, esgrima e fórmula 1. Os alunos devem trazer as imagens para a sala de aula, onde serão confeccionados cartazes de cada modalidade para expor no mural da escola.

Após a confecção dos cartazes e sua apreciação no mural, o professor questiona os alunos sobre o que descobriram com essa pesquisa no que tange à quantidade de atletas negros e brancos presentes em cada modalidade.

Certamente as modalidades mais populares contarão com grande número de atletas negros, especialmente o futebol e o atletismo, enquanto nas mais elitizadas como a equitação e o iatismo essa presença é quase ínfima. Essa constatação pode gerar um debate sobre porque essa diferenciação acontece. Quais as questões históricas, culturais e sócio-econômicas envolvidas? Qual a proximidade dessa discussão com a Educação para as Relações Étnico-Raciais?

---

<sup>20</sup> Vídeo “Vista Minha Pele”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>. Acesso em 27/08/2015.

## 2.3 DANÇA

Nos PCNs (BRASIL, 1997), o conteúdo dança encontra-se no bloco “Atividades Rítmicas e Expressivas”, juntamente com as brincadeiras cantadas, em que o objetivo é a expressão e comunicação através de gestos, a partir de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Vale lembrar que, segundo o documento, o mesmo conteúdo também faz parte da disciplina de Artes, de maneira que os enfoques devem ser complementares.

O mesmo documento destaca a riqueza cultural brasileira nas manifestações rítmicas e expressivas (muitas trazidas por imigrantes) e a importância de conhecê-las, situá-las e compreender o que representam para os que as praticam:

Todas as culturas têm algum tipo de manifestação rítmica e/ou expressiva. No Brasil existe uma riqueza muito grande dessas manifestações. Danças trazidas pelos africanos na colonização, danças relativas aos mais diversos rituais, danças que os imigrantes trouxeram em sua bagagem, danças que foram aprendidas com os vizinhos de fronteira, danças que se vêem pela televisão. As danças foram e são criadas a todo tempo: inúmeras influências são incorporadas e as danças transformam-se, multiplicam-se. (BRASIL, 1997, p. 39)

Castellani Filho *et al* (2009), concordam que é preciso resgatar a cultura brasileira na dança através da tematização das origens culturais, sejam do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania.

Para os autores, a dança é considerada uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem, por isso seu ensino na escola deve se dar no sentido de desenvolver uma disponibilidade corporal para a execução/expressão dos diferentes tipos de dança, sendo que o desenvolvimento da técnica formal deve ocorrer paralelo ao desenvolvimento do pensamento abstrato, pois é ele que permite a compreensão do significado da dança e da exigência expressiva contida nela.

As DCE (PARANÁ, 2008), ressaltam as danças afro-brasileiras, que retomam a cultura milenar das aldeias e tribos africanas, principalmente no culto à espiritualidade, onde os orixás são invocados:

Conforme tal concepção, os orixás têm comportamentos semelhantes aos dos seres humanos e geralmente estão associados a elementos da natureza, como a água, o ar, a terra e o fogo. O ritmo da dança tem uma batida forte, com uso de tambores, atabaques e outros instrumentos de percussão, podendo ser confeccionados com materiais alternativos para que sejam vivenciados os ritmos dessa cultura. (PARANÁ, 2008 p. 71)

De acordo com as DCE (PARANÁ, 2008), tanto a prática quanto a teoria sobre a dança são importantes e quando houver oportunidade de teorizar sobre o tema, o professor poderá aprofundar com seus alunos uma consciência crítica e reflexiva sobre seus significados, uma vez que a dança pode ser uma rica experiência corporal, que possibilita a compreensão do contexto em que estamos inseridos.

Segundo Oliveira (2005), a dança é um dos elementos mais fortes da tradição africana, pois desde tempos ancestrais os negros expressavam através dela os acontecimentos sociais cotidianos, como agradecer as colheitas, a fecundidade, a vida e até a morte. Dessa forma, o trabalho com a dança afro na escola torna-se um elemento de interdisciplinaridade:

Através destas danças, podemos ver articulada a interdisciplinaridade, a história, a antropologia, a religião, a geografia e outras áreas presentes representadas nos corpos dos dançarinos, que neste momento são os donos do espaço. (OLIVEIRA, 2005 p.63)

A autora também considera a dança como uma das formas de comunicação não verbal da cultura afro-brasileira, sendo importante na manutenção e resguardo de conhecimentos fundamentais no processo civilizatório dos afro-descendentes.

Assim sendo, deixamos nossas sugestões para o trabalho com dança aliado a uma Educação das Relações Étnico-Raciais:

## PROPOSTA 1: INFLUÊNCIA AFRICANA NAS DANÇAS BRASILEIRAS

O professor inicia a aula contextualizando o tema e mostrando aos alunos como os africanos tiveram uma grande influência na cultura brasileira, especialmente na música e na dança<sup>21</sup>. Com base nisso, os alunos devem realizar

---

<sup>21</sup> Sugestão de vídeo: “Danças Afro-brasileiras”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bZexV5dzMbg>. Acesso em 28/08/2015.

uma pesquisa e produzir cartazes retratando os diversos instrumentos musicais (ex: atabaque, agogô, berimbau, afoxé e ganzá) e danças de origem africana praticadas no Brasil (ex: carimbó, jongo, samba e cacuriá).

## PROPOSTA 2: ESCRAVOS DE JÓ

A brincadeira cantada conhecida como Escravos de Jó é sugerida tanto pelos PCNs (BRASIL, 1997) quanto pelas DCE (PARANÁ, 2008), além de outros inúmeros autores para ser trabalhada no conteúdo de dança. A canção, tão presente no cenário infantil brasileiro, tem influência da cultura africana, sendo que em Gana, na África, existe uma música muito parecida.

O objetivo da brincadeira é passar um objeto qualquer (pedra, bolinha de papel, caixa de fósforos, latinha, etc) de um participante a outro de uma roda, no ritmo em que a música é cantada.

Contextualizando a música, o professor pode explicar que 1) Jó é um personagem bíblico que tinha muita paciência, inclusive dando origem à expressão “paciência de Jó”; 2) Caxangá é um tipo de chapéu como o dos marinheiros; 3) O zigue, zigue, zá simboliza o movimento de corrida em zigue-zague que os escravos fugitivos faziam para despistar o capitão-do-mato.

Letra da música<sup>22</sup>:

- 1- *Escravos de Jó, jogavam caxangá*
- 2- *Tira, bota, deixa ficar*
- 3- *Guerreiros com guerreiros, fazem zigue zigue zá*
- 4- *Guerreiros com guerreiros, fazem zigue zigue zá.*

A primeira (e mais clássica) forma de brincar pode ser com os participantes sentando-se em roda, cada um de porte de um objeto que possa ser facilmente passado adiante e manipulado.

No verso 1, os participantes vão passando o objeto um para o outro no sentido anti-horário, seguindo o ritmo da música e de modo que cada um fique sempre de porte de um objeto (não pode ficar com mais de um, nem sem nenhum).

---

<sup>22</sup> A letra da música possui algumas variações conforme a região do país, mas todas mantêm basicamente a mesma essência. Numeramos os versos para facilitar a descrição das atividades.

No verso 2, na palavra *tira*, cada um pega seu objeto e levanta, ao cantar *bota* recoloca o objeto no lugar e no trecho *deixa ficar* aponta para o objeto balançando as mãos à sua frente. Os versos 3 e 4 são iguais, bem como sua movimentação, dessa forma na parte em que se canta *guerreiros com guerreiros fazem*, os participantes voltam a passar o objeto um para o outro no sentido anti-horário como no verso 1, no *zigue, zigue, zá* colocam o objeto à frente do colega à direita, sem soltar (*zigue*), depois à frente do colega da esquerda, ainda sem soltar (*zigue*), e novamente à frente do colega da direita (*zá*), agora soltando o objeto para repetir o verso.

Outra forma de brincar é por meio de movimentos corporais dos próprios participantes, que devem estar em pé, formando um círculo de mãos dadas. No verso 1, os participantes, voltados para o centro da roda, vão abrindo e fechando as pernas, movimentando-se no sentido anti-horário, seguindo o ritmo da música. No verso 2, na palavra *tira*, dão um passo para trás, ao cantar *bota* dão um passo à frente, voltando ao seu lugar de origem e no trecho *deixa ficar* balançam as mãos à sua frente. Nos versos 3 e 4, na parte em que se canta *guerreiros com guerreiros fazem*, os participantes voltam a abrir e fechar as pernas, movimentando-se no sentido anti-horário como no verso 1, no *zigue, zigue, zá* dão um pulo para a direita (*zigue*), depois um pulo para a esquerda (*zigue*), e novamente um pulo para a direita (*zá*).

O professor pode fazer as duas versões da brincadeira com diferentes níveis de dificuldade, primeiro cantando normalmente a letra da música, depois utilizando somente o lálálá, depois de lábios fechados só murmurando a letra e por último sem nenhum som, cada um cantando apenas na sua cabeça.

Uma sugestão é dividir os alunos em equipes de 6 ou 7 e propor que criem novas maneiras de brincar com a música através de movimentos corporais. Para estimulá-los pode mostrar vídeos disponíveis na Internet, onde outros alunos recriaram a brincadeira<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Sugestões de vídeos: 1) “Variação da brincadeira Escravos de Jó”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jpvOqJWgQqo>. Acesso em 20 de agosto de 2015.  
2) “Escravos de Jó com alunos do Sesi Boituva 2009”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3LN4x1WT0Jc>. Acesso em 20 de agosto de 2015.

### PROPOSTA 3: CACURIÁ

De acordo com Silva e Cardoso (2007), o Cacuriá é uma dança afro-brasileira com origem na Festa do Divino Espírito Santo executada ao som das caixas do Divino<sup>24</sup>, animada por um cantor que puxa a dança e cujos versos (improvisados ou conhecidos), são respondidos por um coro formado pelos dançarinos.

Para o trabalho na escola, sugerimos uma brincadeira com a música do Caranguejinho<sup>25</sup>.

Letra da música:

*“Caranguejinho tá andando, tá andando. Caranguejinho tá andando, tá andando. Tá na boca do buraco, caranguejo sinhá. Tá na boca do buraco, caranguejo sinhá”.*

A brincadeira se desenvolve com os alunos espalhados pelo espaço e caminhando lateralmente, fazendo com as mãos um movimento de pinça semelhante ao do caranguejo. Quando o professor cantar “*caranguejinho*” os alunos deverão responder em coro “*tá andando, tá andando*” e continuar sua caminhada, quando cantar “*tá na boca do buraco*”, o coro responde “*caranguejo sinhá*” e cada um tenta encostar no calcanhar do colega mais próximo, evitando ao mesmo tempo que toquem o seu. O professor pode repetir uma ou outra parte da música quantas vezes quiser, aleatoriamente, de modo que a brincadeira fique dinâmica e divertida.

### PROPOSTA 4: MACULELÊ

Nessa proposta, o professor inicia contando brevemente a história do maculelê, que segundo Leopoldino e Chagas (2012), é uma cultura tradicional de Santo Amaro da Purificação, na Bahia que remonta o período colonial (1500-1822) e relembra a memória dos negros escravizados trazidos para terras estrangeiras,

---

<sup>24</sup> Pequenos tambores que acompanham a dança.

<sup>25</sup> Para melhor compreender a brincadeira, assistir o vídeo: “Cacuriá CP-UFMG – Caranguejinho” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eTaKBerLnDo>. Acesso em 28/08/2015.

tendo como mote central a luta de um povo pela liberdade, através de danças com bastões.

De acordo com os autores, a verdadeira história do maculelê é desconhecida, pois existem várias lendas sobre o tema que vieram da tradição oral características às culturas afro-brasileiras e indígenas e inevitavelmente sofreram alterações ao longo do tempo. Uma das lendas conta que:

Maculelê era um negro fugido que tinha doença de pele. Ele foi acolhido por uma tribo indígena e cuidado pelos mesmos, mas ainda assim não podia realizar todas as atividades com grupo, por não ser um índio. Certa vez Maculelê foi deixado sozinho na aldeia, quando toda a tribo saiu para caçar. Aproveitando disso uma tribo rival aparece para dominar a aldeia. Maculelê usando dois bastões lutou sozinho contra o grupo rival e, bravamente, venceu a disputa. Desde então foi considerado o herói daquela tribo. (LEOPOLDINO E CHAGAS, 2012, p.7-8)

Na sequência o professor pede que cada aluno leve um cabo de vassoura serrado ao meio (formando dois bastões), para a aula seguinte. Cada aluno poderá enfeitar seus bastões da maneira como preferir, seja com tinta ou fitas adesivas coloridas. De posse dos bastões, o professor coloca músicas de maculelê<sup>26</sup> e cria alguns movimentos conjuntamente com os alunos, unindo as batidas dos bastões com a expressão corporal e o ritmo da música. Os bastões dão o ritmo e podem ser batidos uns nos outros (individualmente ou em duplas), ou no chão, já os passos da dança incluem saltos, giros, agachamentos e cruzadas de pernas.

## PROPOSTA 5: CULTURA HIP HOP

Segundo Silva e Silva (2008), o Hip Hop, cuja tradução mais aproximada seria “salto com os quadris”, é uma manifestação cultural surgida na década de 1970 no Bronx, bairro de predominância negra em Nova Iorque, nos Estados Unidos. O DJ Afrika Bambaataa, considerado o pai do movimento, estabeleceu os quatro pilares fundamentais da cultura Hip Hop: o RAP (*Rhythm and Poetry*)<sup>27</sup>, o *DJing*, a *breakdance* e o *grafitti*. Além desses, temos também a moda Hip-Hop e suas gírias.

<sup>26</sup> Sugestão: Música “Maculelê” de Mestre Suassuna e Dirceu, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I98Ctil7nCc>. Acesso em 28/08/2015.

<sup>27</sup> Ritmo e Poesia.

A partir dessa pequena introdução, o professor divide a turma em seis equipes e pede para que cada uma faça uma pesquisa sobre o HIP HOP, que deve conter uma parte escrita, vídeos e imagens que retratem o tema.

Equipe 1: História e principais características do movimento.

Equipe 2: RAP.

Equipe 3: DJling

Equipe 4: Breakdance.

Equipe 5: Grafitti.

Equipe 6: Moda e gírias do Hip Hop.

Realizada a pesquisa, os alunos apresentam seus resultados para o restante da turma. Na sequência, o professor pode sugerir, num trabalho interdisciplinar, que seja realizado um Festival de Hip Hop na escola, onde os alunos poderão fazer apresentações dos vários elementos que compõem a cultura HIP HOP. Por ser uma arte de rua, esse movimento é muito apreciado pelos jovens e poderá ser gratificante para os alunos trabalharem com o tema na escola.



Figura 10 - Breakdance<sup>28</sup>

## 2.4 GINÁSTICA

Segundo os PCNs (BRASIL, 1997), as ginásticas são técnicas de trabalho corporal que assumem um caráter individualizado com diversas finalidades, envolvendo ou não a utilização de materiais e aparelhos, e podendo ocorrer em

---

<sup>28</sup> Fonte: <http://www.dancaderua.com/extras/salvador-batalhas-de-break-ganham>. Acesso em 18/09/2015.

espaços fechados, ao ar livre ou na água. O documento ressalta a relação privilegiada que o conteúdo tem com “Conhecimentos sobre o corpo”, pois, além dos métodos ginásticos tradicionais, atualmente, existem outras técnicas de ginástica que visam a percepção do próprio corpo, como por exemplo, as que desenvolvem a consciência da respiração, a percepção do relaxamento e tensão dos músculos, etc.

De acordo com as DCE (PARANÁ, 2008), a ginástica escolar deve ter como objeto de ensino as diferentes formas de representação das ginásticas, dando aos alunos condições de reconhecer as possibilidades de seu corpo. Espera-se também que os alunos obtenham subsídios para questionar os padrões estéticos, a busca exacerbada pelo culto ao corpo e aos exercícios físicos, bem como os modismos que atualmente se fazem presentes nas diversas práticas corporais, inclusive na ginástica.

Para Castellani Filho *et al* (2009), a presença da ginástica no programa escolar se faz legítima porque essa prática permite ao aluno a interpretação subjetiva das atividades ginásticas, através de um espaço de liberdade para vivenciar as próprias ações corporais.

Sendo a ginástica um conteúdo propício para abranger os conhecimentos sobre o corpo, ao trabalhá-la na escola com o objetivo de desenvolver a Educação das Relações Étnico-Raciais, faz-se necessário compreender primeiro como os alunos, brancos ou negros, pensam e veem seus corpos. Como afirma Rangel (2006):

Se entendermos que a Educação Física é um espaço no qual as pessoas tocam nos corpos uns dos outros (algumas brincadeiras, por exemplo, exigem que se dêem as mãos, que um empurre ou puxe o outro etc.), que auxilia na formação da auto-imagem positiva e na imagem do outro, entenderemos quão importante é sua participação na criação (ou destruição) do preconceito étnico-racial. (RANGEL, 2006 p. 142)

Nesse sentido, Gomes (2003), afirma que, na escola, os negros se deparam com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, cultural, histórico, corporal e estético e, muitas vezes, esses olhares se chocam com a sua própria visão e experiência da negritude.

Após realizar uma pesquisa sobre as representações e as concepções sobre o corpo negro e o cabelo crespo, construídas dentro e fora do ambiente escolar, a

partir de lembranças e depoimentos de homens e mulheres negras, o autor ressalta que, apesar da escola ser lembrada como um espaço importante de desenvolvimento da construção da identidade negra, o ambiente escolar ainda não é visto como um espaço em que o negro e seu padrão estético são vistos de maneira positiva.

De acordo com Costa (1983), “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (p. 2). Para o autor, o preconceito se mostra na desvalorização dos atributos físicos do sujeito negro, que é visto como aquele do “beijo e nariz grossos”, do “cabelo ruim”, do “bundão” erotizado, etc. Dessa forma, quer seja pela repressão, quer seja pela persuasão, o sujeito negro é levado a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório que não condiz com a realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal.

Consideramos como Costa (1983), que a identidade do sujeito depende muito da relação que ele estabelece com seu próprio corpo e que, para que o indivíduo construa essa identidade de maneira harmoniosa precisa que o corpo seja vivido e pensado como local e fonte de vida e prazer, e é isso que objetivamos ao trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais dentro da ginástica.

## PROPOSTA 1: IMAGEM CORPORAL

Segundo Aerts (2011), o conceito de imagem corporal é entendido como a forma como o indivíduo se percebe e sente em relação ao próprio corpo. Essa imagem age como um retrato formado pelo indivíduo, expandindo-se com suas experiências, em constante transformação. Ou seja, a imagem corporal se constrói nas vivências do dia-a-dia e pode ser alterada continuamente.

De acordo com Barros (2005), construímos e destruímos discursos corporais que resultam em um conhecimento de nossa vida, assim como construímos e destruímos nossa imagem corporal, numa busca pela imagem e corpos ideais, ou seja, nosso corpo torna-se um palco de imagens corporais construídas. Para a autora, as descobertas que fazemos sobre nós mesmos vão se revelando a partir do momento em que nos reconhecemos como um ‘ser’ que reage às inter-relações

estabelecidas por outros corpos que igualmente buscam a compreensão da sua própria imagem, sua própria existência.

Para Aerts (2011), é provável que na adolescência diversos fatores influenciem a autopercepção corporal, como as características raciais e étnicas e os distintos ideais culturais. É também nessa idade que ocorre um aumento da preocupação com a imagem corporal, intimamente ligado à autoestima do jovem, que idealiza um modelo corporal baseado em padrões de beleza divulgados pela mídia. Isso se torna preocupante uma vez que, quanto mais o corpo real se distanciar idealizado, maior será o conflito e comprometimento da autoestima.

Considerando que na escola, especialmente no Ensino Fundamental e Médio, o professor trabalha em sua maioria com alunos pré-adolescentes ou adolescentes torna-se imprescindível essa discussão, como afirma Rangel (2006):

A valorização dos corpos das crianças possibilitará a formação de uma autoimagem positiva. Não determinar se a beleza vem deste ou daquele modelo ou padrão de beleza, mas valorizar a beleza da própria criança, é mais indicado na escola. O elogio deve fazer parte de nosso discurso, mas ele será ínfimo se não vier acompanhado de uma ação verdadeira, real. Talvez os professores não elogiem por não saberem quanto isto significa na formação da autoimagem. (RANGEL, 2006, p.144)

Após essas considerações, que servem como embasamento teórico para o trabalho docente, a proposta é que o professor apresente aos alunos o conceito de imagem corporal e solicite que cada aluno faça um autorretrato, mostrando como vê o seu corpo. Depois do desenho feito, o professor pede que cada um indique uma parte do seu corpo que não gosta e três que gosta e justifique suas escolhas. Finalizada a tarefa, os alunos sentam-se em círculo e discutem seus resultados, compartilhando-os com a turma. Nessa etapa, o professor será o mediador, esclarecendo sobre possíveis preconceitos, baixa autoestima e até mesmo sobre possíveis distorções da imagem corporal (preocupação excessiva com algum suposto defeito corporal).

Para finalizar a atividade, o professor ensina o “*Jogo do Amor*” (CRUZ, 2008), que se dá da seguinte forma: os alunos devem manter-se em círculo, sentados nas cadeiras. Uma cadeira é retirada e o participante que estava nela vai ao centro da roda, segurando uma flor (que pode ser de papel, de plástico ou natural). Ele será o primeiro interrogador e deverá se dirigir a algum colega para entregar-lhe a flor e

perguntar: *Você me ama?* A pessoa interrogada deve responder: *Sim, amo você.* E o interrogador questiona: *Por quê?* O interrogado responderá dizendo alguma característica do interrogador, por exemplo: *Porque você tem olhos castanhos.* Então, todas as pessoas do círculo que tiverem olhos castanhos deverão levantar-se e trocar de lugar. O interrogador aproveitará o momento para tentar sentar em algum lugar. Quem ficar sem lugar para sentar será o próximo interrogador. Exemplos: eu amo você porque você usa óculos, porque você é loiro, porque você é bonito, porque você é divertido etc., quanto mais inusitadas as respostas, mais engraçado o jogo fica.

## PROPOSTA 2: MÚLTIPLAS BELEZAS

O professor inicia a aula falando sobre como diariamente diversos espaços sociais, sobretudo a escola, impõem “modelos”, “padrões” de comportamentos, de belezas aceitáveis ou refutáveis sobre as pessoas, o que torna tanto as crianças quanto os adultos vulneráveis a essa imposição (MARANHÃO, 2009, p. 66). Em seguida, põe em pauta o conceito de beleza, desmistificando-o e mostrando como esse conceito sofreu inúmeras variações através dos anos. O que um dia foi considerado belo, hoje pode ser considerado não atraente e vice-versa. Para ilustrar a aula, pode levar vídeos e imagens de vários homens e mulheres que foram considerados belos ao longo da história da humanidade<sup>29</sup>.

Num segundo momento o professor questiona os alunos: existe o belo e o não belo? Quem determina isso? Qual o papel da indústria cultural na padronização dos corpos e na escolha de modelos estéticos?

Na sequência da aula, o professor cita exemplos de como os padrões de beleza se relacionam com os aspectos culturais de cada sociedade, como as mulheres do Congo que criam furos gigantescos nos lábios, lóbulo da orelha e cartilagem do nariz através da incrustação de objetos nesses pontos e as “mulheres-girafa” de Gana que aumentam o comprimento do pescoço com o uso de colares metálicos. Ressalta também que esses padrões estão atrelados a um contexto social, político e econômico, como no caso dos Híppies nos anos 1960, dos Punks

---

<sup>29</sup> Sugestão de vídeo: “O que é ser belo?” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oCCP-AhNoaA>. Acesso em 28/08/2015.

nos anos 1970, dos Emos nos anos 2000, etc. Ou seja, não existe algo que seja eternamente belo ou que seja considerado igualmente bonito em todos os lugares, esse conceito varia de cultura para cultura e de época para época.

Diante dessa conclusão, propõe que os alunos se dividam em grupos e pesquisem sobre múltiplas belezas em diferentes etnias, culturas e tempos. O resultado deverá ser apresentado através de imagens em cartazes que ficarão em exposição no mural da escola.



Figura 11 - Mulher da Tribo Ndebele (Africa do Sul)<sup>30</sup>

### PROPOSTA 3: ESCULTORES E ESCULTURAS (CRUZ, 2008)

Primeiramente o professor deve dividir os participantes em duas equipes, uma ficar de frente para outra, com os integrantes das equipes lado a lado.

Uma equipe será de “escultores” e a outra será de “esculturas”. As esculturas deverão ficar de olhos fechados e, conforme forem sendo moldadas pelos escultores, tentarão adivinhar qual é o colega que a esta moldando. Os escultores deverão moldar as esculturas, mexendo em seu corpo, por exemplo, colocado uma perna pra frente e a outra atrás, erguendo os braços, etc. (Um escultor para cada escultura).

<sup>30</sup> Fonte: <http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=202&evento=1>. Acesso em 18/09/2015.

Após terminarem, os escultores voltarão para o seu lugar e farão a mesma pose que fizeram em suas esculturas. As esculturas permanecerão na posição que os escultores a deixaram e abrindo os olhos deverão adivinhar quem foi seu escultor.

Agora inverte-se o jogo, e quem era escultura vira escultor e vice-versa.

Essa brincadeira simples trabalha com a consciência corporal e o respeito aos limites do seu próprio corpo e do colega, favorecendo também o contato físico direto por meio do toque, pois os participantes esculturas são estimulados a se conscientizarem sobre as partes de seu corpo pelo toque realizado pelo escultor ao mesmo tempo em que os escultores devem ter consciência sobre os limites de movimentação de suas esculturas para mantê-las estáveis.

## 2.5 LUTAS

Segundo os PCNs (BRASIL, 1997), as lutas são disputas em que, utilizando-se técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa, busca-se subjugar o oponente. As lutas possuem regulamentações específicas, punindo atitudes de violência e deslealdade.

De acordo com as DCE (PARANÁ, 2008), as lutas devem estar presentes na escola por constituírem um conhecimento da cultura humana, historicamente produzidas e repletas de simbologias. A indicação é que, ao abordar o conteúdo, o professor esclareça que, tanto as lutas ocidentais como as orientais, surgiram em um determinado contexto histórico, a partir de necessidades sociais e influenciadas por fatores econômicos, políticos e culturais.

O trabalho com as lutas deve ser abordado de maneira reflexiva, indo além da dimensão corporal, desenvolvendo também a aquisição de valores e princípios fundamentais para a formação do ser humano, como: cooperação, solidariedade, autocontrole emocional, o entendimento da filosofia das práticas e o respeito pelo outro, sem o qual a atividade não se realiza. (PARANÁ, 2008).

## PROPOSTA 1: REFLEXÕES SOBRE A CAPOEIRA

Castellani Filho *et al* (2009), afirmam que a Educação Física brasileira precisa resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, trabalhando com sua historicidade e contextualizando o movimento cultural e político em que ela foi gerada, pois a capoeira traz em seus movimentos a luta da emancipação do negro no Brasil escravocrata, expressando em seu conjunto de gestos a voz do oprimido na sua relação com o opressor.

Tanto os PCNs (BRASIL, 1997), quanto as DCE (PARANÁ, 2008) indicam a prática da capoeira nas aulas de Educação Física por ser uma prática corporal genuinamente brasileira, que não se resume apenas a uma luta, sendo considerada também como dança e jogo.

A capoeira é uma prática corporal da cultura afro-brasileira, cujos elementos são importantes para entender a história do Brasil. Pela capoeira, podemos pensar nossa história também sob o olhar dos afrodescendentes, fato pouco retratado na história tradicional. (DCE, PARANÁ, 2008, p. 72-73)

As DCE (PARANÁ, 2008 p. 74-75), propõem uma aula cujo objetivo é fazer com que os alunos reflitam sobre como a capoeira, uma manifestação cultural e de libertação, tornou-se, em alguns casos, elitizada e competitiva e também que os estudantes vivenciem a capoeira sem a preocupação exclusiva com a técnica.

Na primeira parte da aula, o professor pode fazer o mapeamento do conhecimento prévio dos alunos, instigando-os com questões como: é possível praticar a capoeira sem nunca ter frequentado uma academia e sem dominar a técnica? A capoeira esportivizada é inclusiva ou excludente? A capoeira como manifestação da cultura corporal pode ou não ser mercantilizada? De que maneira ela pode ser inserida na lógica de mercado?

Após discutir sobre essas questões, o professor trabalhará com o conhecimento sistematizado, historicamente construído. Primeiramente divide os alunos em duplas, depois cada dupla escolhe quem será a presa e quem o predador. A presa deve fazer gestos que o identifiquem e o predador deve tentar encostar sua mão nas costas da presa. Regras da brincadeira: a presa e seu predador poderão se mover apenas executando um passo para trás ou para frente,

um passo para o lado direito ou esquerdo. O objetivo é que os alunos ginguem sem a preocupação com a execução correta do movimento.

Num segundo momento, o professor pode mostrar (seja ele próprio, através de vídeos, de algum aluno que possua o conhecimento prévio, ou algum capoeirista convidado), alguns gestos técnicos que identificam as práticas da capoeira.

Como forma de avaliação da apreensão dos conhecimentos por parte dos alunos, o professor pode propor a formação de uma roda de capoeira, onde todos poderão brincar com os movimentos aprendidos. Como complemento da aula, podem ser usados instrumentos musicais próprios da capoeira como o berimbau, o caxixi, o atabaque e o pandeiro, que podem inclusive ser construídos com materiais alternativos<sup>31</sup>.

## PROPOSTA 2: A GINGA E O AU

A ginga é o movimento básico da capoeira, a partir do qual todos os outros serão feitos, por isso deve ser o primeiro a ser ensinado.

Uma maneira simples de ensinar a ginga é desenhando um triângulo invertido no chão. Na base do triângulo ficarão os dois pés do participante, sendo que a ponta do triângulo deve ficar atrás. Ao comando do professor o aluno deverá colocar a mão direita para frente e a perna direita para trás, tocando a ponta do triângulo com o pé, e em seguida fazer o mesmo com o lado esquerdo do corpo, sincronizando o movimento com o ritmo da música. Vale ressaltar que nunca se deve cruzar uma perna atrás da outra, para não perder o equilíbrio, fundamento essencial da capoeira.

O Au é outro movimento básico e que é facilmente aprendido pelos alunos, pois se assemelha à roda (estrelinha) da ginástica. É usado na capoeira como uma forma rápida de fugir ou enganar o adversário.

---

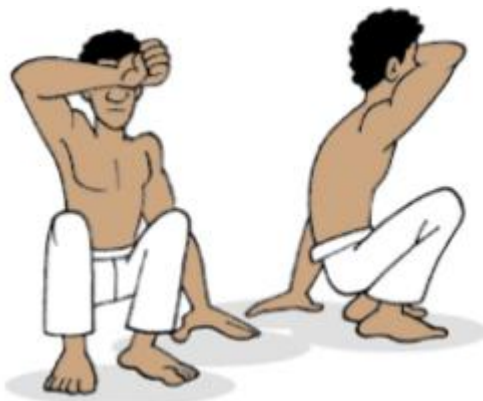
<sup>31</sup> Pode-se confeccionar o pandeiro com uma tampa de plástico (ou pratos utilizados para plantas) e tampinhas de garrafa achatadas, como no vídeo: “Pandeiro de Sucata”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ooERNeDWzc8> Acesso em: 28/08/2015 e o berimbau, com cano de PVC, arame recozido e uma lata para funcionar como cabaça, como no vídeo: “Berimbalata, berimbau alternativo)” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N5iNG9-STnM> Acesso em: 28/08/2015.

### PROPOSTA 3: ESQUIVAS E GOLPES DA CAPOEIRA

O livro didático de Educação Física para o Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Paraná<sup>32</sup> (Vários Autores, 2006) traz, no capítulo sobre Lutas, uma seção especial sobre a capoeira, que mostra o contexto histórico da modalidade, bem como alguns movimentos básicos que poderão ser realizados pelos alunos. Como complemento, ao final do capítulo é reproduzida a Lei 10.639/03.

Segundo os autores do capítulo, os golpes de capoeira podem ser usados como autodefesa e as rodas promovem a socialização, além de proporcionar um bom condicionamento físico. Os movimentos lentos ou rápidos são comandados pela música representada pelo berimbau, pandeiro e atabaque.

Abaixo alguns movimentos básicos sugeridos no livro<sup>33</sup>:



**Figura 12 - Cocorinha: esquiva na qual o praticante se abaixa de frente para o adversário, com os braços protegendo o rosto.**



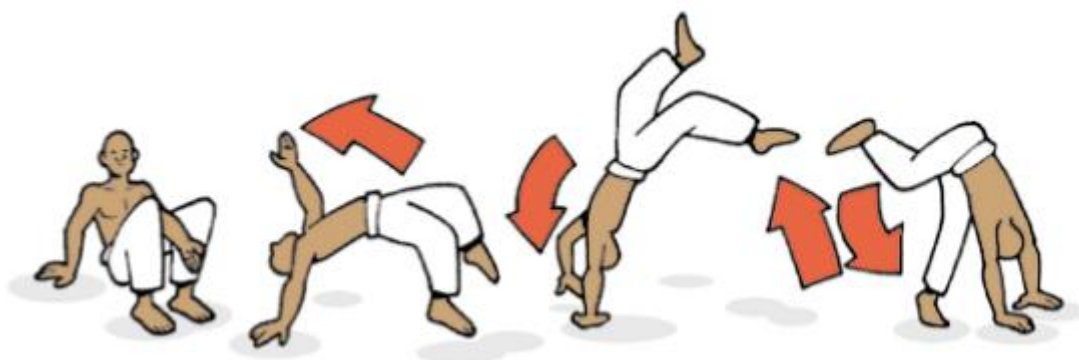
**Figura 13 - Queda de Quatro: esquiva em que o praticante desce ao solo, para trás, e se apoia em ambas as mãos, ficando com quatro apoios no solo: as duas mãos e os dois pés.**

<sup>32</sup> O livro é distribuído gratuitamente para as escolas da Rede Estadual de Educação do Paraná, sua reprodução está autorizada, desde que citada a fonte.

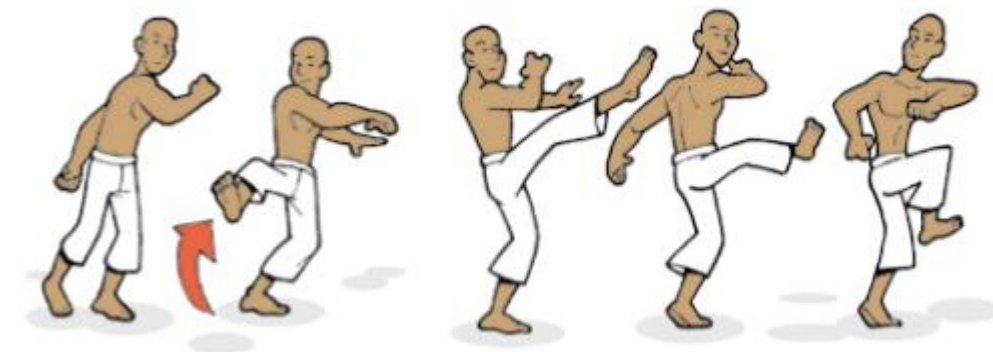
<sup>33</sup> Fonte das figuras 5, 6, 7, 8, 9 e 10 e suas respectivas legendas: Vários Autores. **Educação Física**. Curitiba: SEED-PR, 2006. p. 164-166.



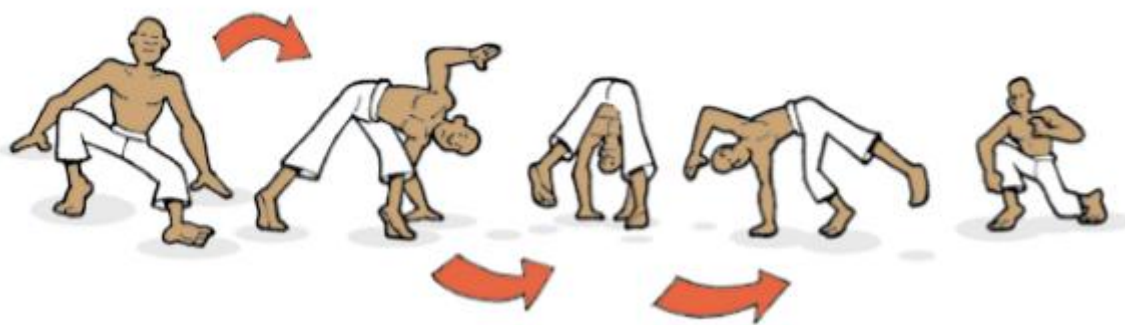
**Figura 14 - Negativa:** esquiva que o praticante faz descendo ao solo apoiado em uma das pernas e com a outra estivada. As duas mãos vão ao chão, sendo que, se estiverem do lado da perna esticada, sua característica é quase que exclusivamente de defesa, porém se estiverem ao lado da perna dobrada, dão ao executor a oportunidade de aplicar uma rasteira logo em seguida.



**Figura 15 - Macaco:** aplicação de um salto para trás, cujo movimento se inicia com o agachamento, e a colocação da mão no chão, para trás, e próxima ao corpo. Dá-se um impulso no corpo para trás e executa-se um giro completo, terminando o movimento com a perna oposta.



**Figura 16 - Meia Lua de Frente:** consiste em lançar a perna de trás, esticada, num movimento de rotação, de fora para dentro. A parte a parte interna do pé é a que toca o adversário.



**Figura 17 - Meia Lua de Compasso: golpe no qual o praticante se agacha sobre a perna da frente, e com a outra perna livre, faz um movimento de rotação, varrendo na horizontal ou diagonal. Quando se inicia o movimento de rotação, as duas mãos vão ao solo para melhor equilíbrio. Atinge-se o adversário com o calcanhar.**

As atividades descritas neste capítulo têm como objetivo contribuir para a inclusão da Educação Étnico-Racial no dia-a-dia das aulas de Educação Física. Contemplando os cinco conteúdos estruturantes da área e tendo a Cultura Corporal do Movimento como objeto de ensino/estudo da disciplina, procuramos mesclar atividades práticas e reflexões teóricas, trazendo sugestões de vídeos e textos base que poderão ser utilizados pelo professor. Esperamos, dessa forma, contribuir para a aplicação da Lei 10.639/03 nas aulas de Educação Física.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo procurou, por meio de uma revisão bibliográfica, trazer subsídios teórico-práticos para o Ensino das Relações Étnico Raciais aos profissionais de Educação Física, respeitando os atuais documentos norteadores da Educação Básica vigentes no país, especialmente os PCNs (BRASIL, 1997), e, no Estado do Paraná, as DCE (PARANÁ, 2008).

Após retomar historicamente as diversas abordagens utilizadas no ensino da Educação Física escolar, pudemos perceber as alternâncias teóricas da área, que teve seu início atrelado ao higienismo e ao militarismo, passou pelo esportivismo e atualmente encontra-se inserida em perspectivas mais críticas, como a crítico-superadora, que defende a Cultura Corporal do Movimento como objeto de ensino/estudo da Educação Física escolar.

Na primeira parte do trabalho, por meio da revisão de bibliografia, percebemos que, após a aprovação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, começaram a ser produzidos mais trabalhos acadêmicos tratando dessa temática na disciplina de Educação Física. As pesquisas abrangem, de forma isolada ou geral, cada um dos cinco conteúdos estruturantes (jogos e brincadeiras, esportes, dança, ginástica e lutas), de forma a propiciar subsídios tanto teóricos quanto práticos para os profissionais da área inserirem as discussões étnico-raciais no cotidiano de suas aulas.

Na segunda parte da pesquisa, visamos trazer propostas de atividades que possam ser utilizadas pelos professores em suas aulas. As indicações foram desenvolvidas a partir do conceito de Cultura Corporal do Movimento, sendo algumas retiradas de livros e artigos de diversos autores e outras criadas ou modificadas pela autora do trabalho. Dentro de todos os conteúdos foram desenvolvidas propostas de atividades:

Em “Jogos e Brincadeiras”, foi priorizada a valorização pedagógica das diferentes culturas através de atividades lúdicas, dando ênfase também aos contextos históricos em que cada uma foi produzida, como por exemplo, os jogos de Moçambique. No conteúdo “Esporte”, priorizou-se a discussão do mesmo como fenômeno social institucionalizado que projeta sentidos e significados da sociedade

que o cria e pratica, devendo assim ser questionado, criticado e contextualizado historicamente. Na “Dança” mostrou-se a oportunidade cultural riquíssima tanto para debates quanto para vivências práticas das manifestações rítmicas e expressivas afro-brasileiras, pois através da expressão corporal podemos melhor compreender o contexto em que estamos inseridos. Na “Ginástica”, deu-se maior relevância aos conhecimentos sobre o corpo, visando o desenvolvimento de uma autoimagem positiva e o rompimento com padrões estéticos excludentes. Por fim, no conteúdo “Lutas”, a ênfase foi dada à capoeira, atividade de resistência e busca pela libertação do povo negro, que faz parte da cultura brasileira, com o intuito de promover, entre outras coisas, a cooperação e a solidariedade.

Procuramos organizar as atividades de maneira eclética, equilibrando aulas mais reflexivas com vivências práticas e abrangendo os cinco conteúdos estruturantes. Dessa maneira, esperamos ter cumprido nosso objetivo de contribuir com os professores na inserção das discussões étnico-raciais no cotidiano das aulas de Educação Física.

Ao finalizar esse trabalho, observamos que, apesar da perspectiva crítico-superadora ser uma abordagem que proporciona um bom trabalho com a educação das relações étnico-raciais, existem outras abordagens de ensino que também podem vir a contribuir com a área, como é o caso da *abordagem pós-crítica*, cujas práticas escolares da Educação Física incorporam o multiculturalismo, valorizando as diferentes produções culturais e trazendo para o interior da escola a linguagem corporal do aluno, bem como de outros povos e grupos, na tentativa de democratizar o poder. Por ser recente, essa abordagem ainda necessita que sejam feitas muitas pesquisas referentes à sua incorporação na escola, o que pode vir a ser um tema para futuros estudos.

## REFÊRENCIAS

AERTS, Denise; CHINAZZO, Hosana; SANTOS, João Alberto dos e OSEROW, Nara Regina. Percepção da imagem corporal de adolescentes escolares brancas e não brancas de escolas públicas do Município de Gravataí, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. **Epidemiol. Serv. Saúde [online]**. 2011, vol.20, n.3, pp. 363-372.

BARBOSA, Rogerio Andrade. **Ndule, Ndule: Assim Brincam As Crianças Africanas**. Melhoramentos, São Paulo: 2011.

BARROS, Daniela Dias. Imagem corporal: a descoberta de si mesmo. In: **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, v. 12, n. 2, p. 547-54, maio-ago. 2005.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. In: **Revista Mackenzie da educação física e esporte**, v. 01, n 01 2002 p. 73-81.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. In: **Cadernos CEDES**. Campinas, SP. Ano XIX, n. 48, ago. 1999. p.69-88.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 1º de julho de 2015.

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

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras**

providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em 20-05-2015.

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

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. – Brasília: 1996.

CASTELLANI FILHO, Lino *[et al]*. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª ed. rev. – São Paulo: Cortez, 2009.

CERVI, Thales de Almeida Nogueira. Intolerância e racismo no futebol: a racialização do outro. **ComCiência** n.159 Campinas Junho de 2014.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro, Graal, 1983, p.01-16.

CRUZ, Francine. **Atividade Física para Idosos: Apontamentos Teóricos e Propostas de Atividades**. São Paulo, Minelli, 2008.

CUNHA, Débora Alfaia da; FREITAS, Cláudio Lopes de. **Apostila de Jogos Infantis Africanos e Afro-Brasileiros**. II Semana da Consciência Negra UFPA/CUNTINS, 2010. Disponível em:  
<http://pt.slideshare.net/Cidasol1/jogos-afrobrasileiros?related=3>. Acesso em 05 de agosto de 2015.

DIAS FILHO, José Antonio Dias; HONORA, Márcia. **Jogos, Brincadeiras e Cantigas**. Ilustrações: Lie A. Kobayashi. Coleção Africanidades. Ed. Ciranda Cultural, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GONÇALVES, Nádia G; GONÇALVES, Sandro A.. **Pierre Bourdieu: Educação para Além da Reprodução**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 – (Coleção Educação e Conhecimento).

LEOPOLDINO, Elcio Rezek; CHAGAS, Andréia Souza de Lemos. Relato de uma Experiência Maculelê: Vivência e Saberes de um Corpo Brincante. In: **IV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão – CE, setembro de 2012.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos Africanos e Afro-Brasileiros nas Aulas de Educação Física: Processos Educativos das Relações Étnico-Raciais**. São Carlos: UFSCar, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados/** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 3º Ed. – São Paulo: Atlas, 1996.

MOREIRA, Anália de Jesus. **A Cultura Corporal e a Lei nº 10.639/03: um Estudo Sobre os Impactos da Lei no Ensino da Educação Física em Salvador**. (Dissertação de Mestrado), Salvador, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia; UVINHA, Ricardo Ricci. **Cultura Corporal: Diálogos entre Educação Física e Lazer**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Fronteiras Educacionais).

NUNES, M. L. F e RUBIO, K.. Os currículos da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.55-77, Jul/Dez 2008.

OLIVEIRA, Nadir Nóbrega. O corpo e a dança negra no cenário artístico Soteropolitano. In: **Revista Palmares** ano 1, n.1 Agosto/2005, p.61-63.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica – educação física**. Curitiba: SEED, 2008.

PRISTA, Antonio; TEMBE, Mussá; EDMUNDO, Hélio. **Jogos de Moçambique**. Lisboa: Instituto Nacional de Educação Física, 1992.

RANGEL, Irene C. Andrade. Educação Física na Educação Infantil: Notas Sobre a Educação Física na Educação Infantil: Notas Sobre a Possibilidade de Formação de Preconceito Étnico Racial. In: **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Ano 5, número 1, 2006.

RODRIGUES, A. Cesar Lins. **A Educação Física Escolar e LDB: assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08**. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1242/1078>. Acesso em 15 de julho de 2015.

SANTOS, Celso José dos. **Limites e Potencialidades do uso dos Mankalas na Educação Matemática e nas Relações Étnico-Raciais no Ambiente Escolar**. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_celso\\_jose\\_santos.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_celso_jose_santos.pdf). Acesso em: 30 de julho de 2015.

SILVA, Vivian P.; CARDOSO, Mariela P. A. Danças populares brasileiras. In: **III Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: o lazer em uma perspectiva latino-americana**, 2007, São Carlos. Anais... São Carlos: SPQMH - DEFMH/UFSCar, 2007.

SILVA, Rodrigo Lages; SILVA, Rosane Neves da. Paradigma preventivo e lógica identitária nas abordagens sobre o Hip Hop. **Fractal, Rev. Psicol. [online]**. 2008, vol.20, n.1, pp. 135-148. ISSN 1984-0292.

Vários Autores. **Educação Física**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

ZALAVSKY, Cláudia. **Jogos e atividades Matemáticas do Mundo Inteiro**. Artmed Editora, 2000.