

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SONIA PAIVA BONETTI

JOGOS AFRICANOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: A EXPERIÊNCIA
DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS NO
PARANÁ

CURITIBA

2022

SONIA PAIVA BONETTI

JOGOS AFRICANOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: A EXPERIÊNCIA
DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS NO
PARANÁ

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Cardoso Carta de Medeiros

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Bonetti, Sonia Paiva.

Jogos africanos para uma educação intercultural: a experiência da disciplina de educação física em escolas públicas estaduais no Paraná / Sonia Paiva Bonetti. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina Cardoso Carta de Medeiros

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação física – Estudo e ensino. 3. Identidade cultural – Relações raciais – Paraná. 4. Relações étnicas. 5. Escolas – Exercícios e jogos. 6. Africanos – Identidade étnica. I. Medeiros, Cristina Cardoso Carta. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **SONIA PAIVA BONETTI** intitulada: **INCLUSÃO DE JOGOS AFRICANOS PARA UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS NO PARANÁ**, sob orientação da Profa. Dra. CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 20 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

21/09/2022 14:11:35.0

CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

21/09/2022 18:53:39.0

RICARDO LEMES DA ROSA

Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ- PUCPR)

Assinatura Eletrônica

22/09/2022 00:13:27.0

ADRIANA INES DE PAULA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 223925

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 223925

Este trabalho é dedicado a todos os profissionais da área de Educação Física que acreditam que sua prática possa ser reconhecida por todos, pois no desenvolver de seu trabalho, na particularidade e diferenças de cada pessoa consegue estimular o que há de melhor em cada um.

Sigamos unidos pela valorização de nossa disciplina!

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me permitido estar presente nesta etapa de minha vida, com tantas voltas que percorremos neste mundo, ele está ali sempre guiando meus passos e perfazendo o melhor caminho com sua mão invisível, não me permitindo desistir, me fazendo forte e perseverante.

À minha querida orientadora Dra. Prof.^a Cristina, pelas valiosas contribuições ministradas durante todo o processo, pelo seu profissionalismo, dedicação e carinho nas muitas vezes que nos reunimos. Obrigada por acreditar em mim, pelos incentivos, apoio e fugacidade ao sanar minhas dúvidas, sem você com certeza não chegaria ao ponto final.

Aos membros da banca examinadora de qualificação e defesa, Prof.^a Dr.^a. Carolina dos Anjos de Borba, Prof.^a Dr.^a. Adriana Inês de Paula e Prof. Dr. Ricardo Lemes da Rosa, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação.

A todos os meus amigos do curso de pós-graduação, que em nossos encontros compartilharam seus conhecimentos, em especial aos colegas Breno Filipe Rodrigues Lustosa e João Victor de Mello Avelino nos trabalhos realizados em conjunto, seus conhecimentos e dedicação sempre com espírito colaborativo foram imprescindíveis no decorrer desta caminhada.

À minha amiga/irmã Francine Cruz Grison, que me incentivou na incursão no programa, durante todo o percurso, nas leituras, revisões, questionamentos e conversas fora de hora, sempre oferecendo seu ombro amigo e palavras de auxílio.

E em especial ao meu esposo Paulo Cesar Bonetti, pela compreensão, companheirismo e apoio, permanecendo sempre ao meu lado. Sem você esta jornada seria um fardo mais pesado.

Por fim, o meu sincero agradecimento a todos aqueles que contribuíram, direta e indiretamente, para a realização desta dissertação.

“Seja gentil com o homem branco, ele precisa de você para redescobrir sua humanidade”.

(Desmond Tutu, Em entrevista ao New York Times em 19 de outubro de 1984).

RESUMO

O presente estudo objetivou investigar se os jogos africanos estão sendo contemplados nos Plano de Trabalho Docente anuais dos professores e professoras de Educação Física da Rede Estadual do Paraná e, neste sentido, se estão promovendo a Educação das Relações Étnico-Raciais como determina a Lei 10.639/2003 para o ensino fundamental na educação básica. No desenvolver da pesquisa foi apresentado o percurso que a disciplina da Educação Física percorreu nos documentos educacionais no cenário brasileiro e, em específico, nos documentos que permeiam a educação no Estado do Paraná, tendo sido consultados as Diretrizes Curriculares, a LDB, a BNCC e, por fim, o CREP, Currículo da Rede Estadual Paranaense, que direciona os planejamentos dos professores e professoras dentro das escolas do Estado do Paraná. Intencionando contextualizar a Educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais, se apresentam as ações afirmativas no decorrer da história dentro do campo educacional, narrando as conquistas dos povos negros, a partir do de suas lutas e como foram sendo tramitadas as leis educacionais para que se pudesse estabelecer o ensino da Educação para as Relações Étnico-Raciais, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, assim como se abordam as mudanças nas Leis de Diretrizes e Bases e como a mesma pode ser trabalhada dentro da disciplina de Educação Física nas escolas, especificamente no conteúdo de jogos. A pesquisa se caracteriza metodologicamente como de abordagem quanti-qualitativa, de estudo documental, com a técnica baseada na análise de conteúdo, com investigação em documentos, artigos, dissertações e livros que apresentavam a Lei 10.639/03 e suas modificações, até os dias atuais. Em vigor há dezenove anos, essa Lei encontra-se em muitas instituições escolares escusa ou somente no papel e vista por muitos membros da comunidade escolar de forma preconceituosa quando colocada em pauta. O estudo demonstrou como resultado, a partir da análise dos dados produzidos, a forma como os professores e professoras de Educação Física do Estado do Paraná estão abordando os jogos africanos e afrodescendentes dentro dos seus PTDs. Apesar de constar treze citações de jogos, três deles estão distribuídos em todas as séries do Ensino Fundamental II, e somente quatro destes jogos estão explicitados como pertencentes da Cultura Africana e Afro-brasileira em dois dos PTDs analisados. Os jogos elencados nestes PTDs em sua história apresentam vínculo com a cultura africana, mas não foram citados nestes documentos como pertencentes a esta cultura, configurando o desconhecimento cultural destes jogos por parte de professoras e professoras em sua prática pedagógica. Neste sentido são de suma importância os estudos deste patrimônio cultural para que ocorra a promoção, ressignificação, respeito e valorização da história do povo negro dentro das escolas, para que a Educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais aconteça de forma positiva e eficaz na formação de alunas e alunos, proporcionando transformações na sociedade em prol de relações mais igualitárias.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Jogos Africanos. Interculturalidade. Lei 10.639/03. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate whether African games are being contemplated in the annual Teaching Work Plan of Physical Education teachers from the State Network of Parana and, in this sense, if they are promoting the Education of Ethnic-Racial Relations as determined by Law 10.639/2003 for basic education in basic education. In the development of the research, the course that the discipline of Physical Education took in the educational documents in the Brazilian scenario was presented and, in particular, in the documents that permeate education in the State of Parana, having consulted the Curricular Guidelines, the LDB, the BNCC and Finally, the CREP, Curriculum of the State Network of Parana, which directs the planning of teachers within schools in the State of Parana. Intending to contextualize Education for the Education of Ethnic-Racial Relations, affirmative actions are presented throughout history within the educational field, narrating the achievements of black peoples, based on their struggles and how educational laws were processed so that if it was possible to establish the teaching of Education for Ethnic-Racial Relations, which made the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture mandatory in Basic Education, as well as the changes in the Laws of Guidelines and Bases and how it can be worked within the discipline of Physical Education in schools, specifically in the content of games. The research is methodologically characterized as a quantitative-qualitative approach, of documental study, with a technique based on content analysis, with investigation of documents, articles, dissertations and books that presented Law 10.639/03 and its modifications, until the present day. In force for nineteen years, this Law is found in many school institutions as an excuse or only on paper and seen by many members of the school community in a prejudiced way when placed on the agenda. The study demonstrated as a result, from the analysis of the data produced, the way in which Physical Education teachers in the State of Parana are approaching African and Afro-descendant games within their PTDs. Although there are thirteen citations of games, three of them are distributed in all grades of Elementary School II, and only four of these games are explained as belonging to African and Afro-Brazilian Culture in two of the analyzed PTDs. The games listed in these PTDs in their history have a link with African culture, but they were not mentioned in these documents as belonging to this culture, configuring the cultural ignorance of these games on the part of teachers in their pedagogical practice. In this sense, the studies of this cultural heritage are of paramount importance so that the promotion, resignification, respect and appreciation of the history of the black people within schools occurs, so that Education for the Education of Ethnic-Racial Relations happens in a positive and effective way in the formation of students, providing transformations in society in favor of more egalitarian relationships.

Keywords: School Physical Education. African Games. Interculturality. Law 10.639/03. Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01 - Acompanhe meus pés
- Figura 02 - Pegue a cauda.
- Figura 03 - Saltando o feijão
- Figura 04 - Escravos de Jó
- Figura 05 - Mamba.
- Figura 06 - Pengo – Pengo.
- Figura 07 - Terra e mar
- Figura 08 - Neéz Deguíaan
- Figura 09 - Silêncio é de ouro
- Figura 10 - Concentração ao número
- Figura 11 - Pegue o bastão
- Figura 12 - Obwisana
- Figura 13 - Bolinha de gude
- Figura 14 – Pombo, Matacuza ou Matacuzana
- Figura 15 - Kudoda
- Figura 16 - Umphuco
- Figura 17 - kokon
- Figura 18 - Hámsa Ibúheshi
- Figura 19 - Ahm Totre
- Figura 20 - Antoakyrie
- Figura 21 - kasha mu Bukondi
- Figura 22 - kameshi ne Mpuku
- Figura 23 - Labirinto
- Figura 24 - Mancala.
- Figura 25 - Senet.
- Figura 26 - Jogo da velha
- Figura 27 - Tsoro Yenatatu
- Figura 28 - Dara
- Figura 29 - Fanorama
- Figura 30 - Borboleta
- Figura 31 - Shisima
- Figura 32 - Bezette

Figura 33 – Yoté

Figura 34 – Mehen

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - TEMAS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL POR NÚMERO DE OCORRÊNCIA NOS PTDS.....	132
GRÁFICO 2 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO 6º ANO.....	136
GRÁFICO 3 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO 7º ANO.....	137
GRÁFICO 4 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO 8º ANO.....	137
GRÁFICO 5 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO 9º ANO.....	138
GRÁFICO 6 - JOGOS AFRICANOS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II DAS ESCOLAS DO PARANÁ.....	140
GRÁFICO 7 - JOGOS AFRICANOS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II DAS ESCOLAS DO PARANÁ.....	141
GRÁFICO 8 - JOGOS AFRICANOS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II DAS ESCOLAS DO PARANÁ.....	141
GRÁFICO 9 - JOGOS AFRICANOS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II DAS ESCOLAS DO PARANÁ.....	142

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- BLOCOS DAS PRÁTICAS ORPORAIS.....	61
QUADRO 2 - LUTAS DO MOVIMENTO NEGRO NA VIDA POLÍTICA, SOCIAL E ECONÔMICA BRASILEIRA.....	76

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PONTUAÇÃO DOS DADOS DO JOGO MEHEN.....	126
TABELA 2 - IDENTIFICAÇÃO DE TEMAS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL.....	131
TABELA 3 - IDENTIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL.....	135
TABELA 4 - CONTEÚDOS RELACIONADOS COM A TEMÁTICA DE JOGOS AFRICANOS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	139

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BDTD - Banco de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações
Caó - Carlos Alberto Caó
CEE/PR - Conselho Estadual de Educação do Paraná
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNE - Conselho Nacional de Educação
CEB - Câmara de Educação Básica
CP - Conselho Pleno
CONAPIR – Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial
COVID – Corona Vírus Disease
CREP - Currículo da Rede Estadual Paranaense
DEB - Departamento de Educação Básica
DCE – Diretrizes Curriculares do Estado
DICEI - Diretoria de Currículos e Educação Integral.
EAD – Educação a Distância
EUA – Estados Unidos da América
IPEAFRO - Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN - Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação e Cultura
PLANAPIR – Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial.
PNE - Plano Nacional de Educação
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC - Propostas Pedagógicas Curriculares
PTDs- Planos de Trabalho Docente
RCP - Referencial Curricular do Paraná
RCOs - Registro de classe online
Sankofa - Sanko = voltar; Fa = buscar, trazer.
SCIELO -Scientific Eletronic Library Online
SEB - Sistema Educacional Brasileiro
SECAD - Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SEED/PR - Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SINAPIR – Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial

TEN - Teatro Experimental do Negro

UDN – União Democrática Nacional

UFPA/CUNTINS - Universidade Federal do Pará

UNDIME/PR - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Paraná.

UNCME/PR - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: DO ONTEM AO HOJE, TRAVESSIAS ANTERIORES E SEUS IMPACTOS PARA IMERSÃO NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	19
1 INTRODUÇÃO	23
1.1 JUSTIFICATIVA	25
1.2 PROBLEMA	28
1.3 OBJETIVOS	30
1.3.1 OBJETIVO GERAL	30
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	31
2 A TRILHA REGULAMENTAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	37
2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL: RECUPERADOS HISTÓRICOS	37
2.2 – REGULAMENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E NO ESTADO DO PARANÁ	44
2.2.1 – A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS LEIS DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LEI N° 9394/96 (LDBEN)	45
2.2.2 – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS)	47
2.2.3 – DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO NACIONAL E NO ESTADO DO PARANÁ (DCES)	50
2.2.4 - CADERNO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	53
2.2.5 – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	55
2.2.6 - CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE (CREP)	66
3 AÇÕES AFIRMATIVAS - CONQUISTAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	71
3.1 – LEI FEDERAL N° 10.639/2003 – CONQUISTA DE UM POVO NEGLIGENCIADO	72
3.2– PARECER CNE/CP 003/2004	84
3.3 – RESOLUÇÃO CNE/CP 001/2004	87
3.4 - DELIBERAÇÃO N.º 04/06 CEE/PR	90
4 HORA DO JOGO: A VIRADA CONTRA A AUSÊNCIA DA HISTÓRIA/CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	94

4.1 – ACOMPANHE MEUS PÉS.....	101
4.2 - PEGUE A CAUDA.....	101
4.3 - SALTANDO O FEIJÃO.....	102
4.4 - ESCRAVOS DE JÓ.....	102
4.5 – MAMBA.....	103
4.6 - PENGO - PENGO.....	104
4.7 - TERRA-MAR.....	105
4.8 – NEÉZ DEGUÍAN.....	105
4.9 – SILÊNCIO É DE OURO.....	106
4.10 – CONCENTRAÇÃO AO NÚMERO.....	107
4.11 – PEGUE O BASTÃO.....	107
4.12 – OBWISANA.....	108
4.13 – BOLINHA DE GUDE.....	109
4.14 – POMBO, MATACUZA OU MATACUZANA.....	110
4.15 – KUDODA.....	110
4.16 – UMPHUCO.....	111
4.17 – KOKON.....	112
4.18 – HÁMSA IBÚHESHI.....	112
4.19 – AHM TOTRE.....	113
4.20 – ANTOAKYRIE.....	114
4.21 – KASHA MU BUKONDI.....	114
4.22 – KAMESHI NE MPUKU.....	115
4.23 – LABIRINTO.....	115
4.24 – MANCALA.....	116
4.25 – SENET.....	117
4.26 – JOGO DA VELHA.....	118
4.27 – TSORO YEMATATU.....	118
4.28 – DARA.....	119
4.29 – FANORONA.....	120
4.30 – BORBOLETA.....	121
4.31 – SHISIMA.....	122
4.32 – BEZETTE.....	123
4.33 – YOTÉ.....	124
4.34 – MEHEN.....	125

5 JOGOS AFRICANOS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS NA INVESTIGAÇÃO DOS PTDS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ.....	128
5.1 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS EM SUA RELEVÂNCIA.....	129
5.2 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS.....	131
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	148
ANEXO 1- QUADRO DE CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS DIRETRIZES DO ESTADO DO PARANÁ NO ENSINO FUNDAMENTAL II:..	158
ANEXO 1.1 - 6º ANO	158
ANEXO 1.2 - 7º ANO	159
ANEXO 1.3 - 8º ANO	160
ANEXO 1.4 - 9º ANO	161
ANEXO 2- QUADRO DE CONTEÚDOS DO CADERNO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL II DO ESTADO DO PARANÁ....	162
ANEXO 2.1 - 6º ANO	162
ANEXO 2.2- 7º ANO	163
ANEXO 2.3 - 8º ANO	164
ANEXO 2.4 - 9º ANO	165
ANEXO 3 - QUADRO DE CONTEÚDOS BNCC 6º/ 7º	166
ANEXO 3.1 - QUADRO DE CONTEÚDOS BNCC 8º/ 9º	168
ANEXO 4 - QUADRO DE CONTEÚDOS CREP 6º.....	170
ANEXO 4.1 - QUADRO DE CONTEÚDOS CREP 7º.....	172
ANEXO 4.2 - QUADRO DE CONTEÚDOS CREP 8º.....	175
ANEXO 4.3 - QUADRO DE CONTEÚDOS CREP 9º.....	177

APRESENTAÇÃO: DO ONTEM AO HOJE, TRAVESSIAS ANTERIORES E SEUS IMPACTOS PARA IMERSÃO NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A opção por este tema, tão necessário e atual sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física, teve inúmeras referências anteriores. A minha¹ trajetória de vida, minhas escolhas nesta caminhada me trouxeram até esse lugar no qual me encontro. Assim, ao longo da narrativa desse percurso pessoal e profissional, transcrevo a centralidade do processo desta escolha.

Sou mulher, branca, 49 anos, casada, sem filhos, nascida e criada em uma cidade do interior do Paraná, divisa com o Estado de São Paulo, chamada Cambará. Vim de uma família de classe baixa, de seis filhos. Meu pai era barbeiro, trabalhou a vida toda se aposentando com 80 anos e, minha mãe era zeladora de um banco da cidade, hoje também aposentada. Não tínhamos luxo, mas nunca nos faltou nada, tínhamos um teto bom para morar, no centro da cidade. Cursei o ensino fundamental em umas das melhores escolas da época, pois naquele tempo não havia escolas particulares, somente públicas. Os filhos considerados de família de classe alta também estudavam nesta escola, somente hoje percebo como éramos discriminados por nossa situação social. Nas atividades culturais e esportivas, os escolhidos eram os estudantes que tinham um nível social considerado mais alto na época. Por outro lado, não me recordo de situações de discriminação racial, e nem de alunas e alunos negros nesse meu relembrar do período escolar.

Nunca tive problemas com ninguém, e não percebia tribulação alguma, mas com a experiência atual, fazendo este exercício de retrospectiva, acredito que talvez minha atenção estivesse voltada para outros fins, como estudar, pois, acreditava que somente por meio dos estudos poderia almejar uma situação de vida melhor.

E foi o que aconteceu, com o incentivo e os ensinamentos de minha mãe, a quem agradeço já que trabalhou muito para que pudéssemos estudar. Dos seis irmãos, somente uma irmã não tem curso superior.

Em 1998, resolvi mudar para Curitiba, na busca de uma condição de vida melhor. Fiz isso, sozinha, sem ajuda dos meus pais, pois não queriam que eu viesse para cá, para traçar uma nova história para a minha vida. Aqui comecei a trabalhar

¹Escrevo esta apresentação em primeira pessoa por se tratar de uma narrativa de minha história de vida e os caminhos, considerando minhas disposições, que me possibilitaram optar pelo tema de pesquisa da dissertação delimitado.

como professora de Educação Física, contratada como CLT, pois já vim com a formação em Licenciatura em Educação Física pela Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho, hoje denominada Universidade Estadual do Norte do Paraná, que conclui em 1996,

Fiquei cinco anos neste contrato e, em 2003 fui nomeada como professora do quadro próprio do magistério no setor de educação do Estado do Paraná após concurso público. Nesse percurso me especializei em Ciência do Movimento pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão e, em 2006 também fui nomeada professora na Secretaria Municipal de Educação, com a disciplina de Educação Física. Conclui mais duas especializações uma em Educação Física Escolar, pela Faculdade São Braz e a outra em Educação das Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Paraná. Esta última foi de fundamental importância para a escolha, da temática étnico-racial na Educação Física, projeto que me fez ter o aceite no mestrado, no programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Paraná, na Linha Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação.

Importante destacar que, foi a partir das práticas pedagógicas de uma professora da Rede Municipal de Curitiba, que trabalhava com os Jogos Africanos em uma escola na qual eu também atuava, é que tive o incentivo para me aprofundar em estudos sobre o tema, sendo que a mesma colega foi minha orientadora na pós-graduação *latu sensu* em Educação das Relações Étnico-Raciais, na Universidade Federal do Paraná.

A razão principal que me levou pesquisar sobre esta questão foi à verificação, nos estabelecimentos de ensino em que atuei, assim como a partir de contextos estudados na teoria, na especialização, da invisibilidade da implementação da Lei 10.639/03 dentro das escolas, principalmente na Educação Física, que ainda é vista por muitos como disciplina para o desenvolvimento de modalidades esportivas, concepção de viés militarista que vigora desde a implementação da disciplina nas escolas e que se perpetua na atuação de muitos profissionais, mesmo com a modificação de abordagem nos cursos de formação profissional da área.

Se pode argumentar que dentro das escolas e entre os colegas esta dificuldade de efetivação acontece, pois não fomos preparados para a inclusão da Lei 10.639/03, na formação inicial, já que o currículo desenvolvido nas Universidades apresenta distâncias ao que é utilizado no planejamento docente do ensino regular nas escolas de ensino fundamental e médio, fazendo com que o

profissional tenha que se preparar, muitas vezes por iniciativa individual, para o planejamento e aplicação prática dos conteúdos. O que pode também ser um fator a ser considerado, pois os currículos dos cursos de formação são mais antigos que a legislação, fato que pode, em hipótese, modificar o cenário de implementação da Lei, a partir da revisão de diretrizes curriculares e/ou ajustes realizados pelas instituições de ensino superior.

Outro fator a ser considerado são os cursos e reuniões que ocorrem durante as semanas pedagógicas, que a mantenedora oferece como formação continuada para seus professores e professoras da Rede Estadual, em que se percebe, por muitas vezes, a ausência e/ou informações transmitidas de forma insuficiente, sem preparação didática e amparo estrutural, para permitir o impulso necessário para a prática em sala de aula e a real implementação da Lei 10.639/03 e/ou Lei 11.545/08, contrariando a obrigatoriedade e a exigência de desenvolvimento desse tema em tais capacitações.

Neste sentido, por intermédio desta pesquisa, procuro contribuir para amenizar as angústias existentes entre os professores e professoras, buscando e apresentando subsídios, de forma teórica e em dados empíricos, para se trabalhar de maneira afirmativa dentro da escola com a cultura afro-brasileira e africana, em que o ensino possibilite o resgate da contribuição dos povos negros nas áreas social, econômica, política e cultural ao longo da história do país.

Vale destacar que, com essa supressão da história, decorrente de um currículo não cumprido, a omissão de conteúdos históricos e culturais, sobre a cultura africana e afro-brasileira caracteriza uma lacuna na vida dos jovens, e adolescentes que não se identificam como pessoas de sucesso dentro da sociedade em que se encontra, aumentando as desigualdades das relações sociais, sua participação acadêmica e no mercado de trabalho, ao qual acaba limitado a figuras que desempenham papéis de submissão, o que podem aumentar seu desconhecimento e inquietações.

Assim, trabalhar com as culturas africanas e afro-brasileiras na escola é uma maneira de tentar criar uma nova ótica da sociedade brasileira, apresentando por meio de conteúdos da Educação Física, a historicidade que faz parte da vida de alunas e alunos negros, buscando possibilitar a efetivação de uma sensação de pertencimento, igualdade, valorização, representatividade na escola e no macrocosmo social, possibilitando uma real reflexão sobre a discriminação racial,

mudanças de mentalidade preconceituosa e superação das desigualdades raciais entre os envolvidos. Faz parte desta iniciativa de pesquisa alertar para a necessidade de um compromisso do campo educacional e seus agentes, na atenção às políticas públicas que buscam reparar desigualdades historicamente construídas e componentes reprodutivos de disposições racistas e, por isso, investigo a Educação das Relações Étnico-Raciais dentro da disciplina de Educação Física no que concerne na implantação da Lei 10.639/03 nos currículos da Educação Básica no Estado do Paraná.

1 INTRODUÇÃO

Se percebe, na contemporaneidade, que o convívio diário dos indivíduos com ferramentas tecnológicas, tem certo impacto também no espaço educacional, em que alunas e alunos, buscando níveis de satisfação semelhante aos estímulos visuais e de entretenimento de tais ferramentas, passam a não compreender a relevância de investir em seu desenvolvimento motor e cultural. Assim, quando são apresentados alguns jogos nas aulas de Educação Física, que possuem outro formato e proposta de prática, esses parecem como pouco atrativos ou animados. Cabe ao professor fornecer o incentivo da prática ressaltando os benefícios no desenvolvimento físico e intelectual do discente, como também no aspecto social, servindo de subsídio para enaltecer a cultura e conseqüentemente o resgate do patrimônio cultural que os jogos apresentam. Como expressa Lima (2008. p.19), “o jogo é um importante recurso que permite à criança a assimilação e a sua inserção na cultura, na vida social e no mundo”.

Neste contexto, esta pesquisa busca investigar como se apresenta a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, especificamente na área da Educação Física no Ensino Fundamental, nas escolas públicas do Estado do Paraná, em particular na ferramenta de jogos, sendo fomentada por verificar a ausência da cultura africana durante as aulas de Educação Física, no período da vida escolar, tanto no ensino regular como na formação acadêmica e, posteriormente, na atuação profissional. Esta ausência se perpetuou durante muitos anos nos cursos de aperfeiçoamento ofertados pelas mantenedoras às quais a autora/pesquisadora desta dissertação se vincula ou esteve vinculada. Esta cultura imprescindível teve sua apresentação muitas vezes sonogada, limitando-se a tratar o assunto pelo viés da colonização e da escravidão. Para que esse cenário venha a ser revertido e seja adotada uma verdadeira Educação das Relações Étnico-Raciais, auxiliando no combate verdadeiro do racismo, (Reis e Calado, 2020, p. 5 apud PINA, 2017), em entrevista realizada com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, sublinham a importância de que “seria necessário conhecer, estudar, aprender sobre a história e cultura dos povos que vieram da África e sobre a história e a cultura que produzem seus descendentes”. Tal premissa também é

ressaltada pelo Movimento Negro que afirma que, os profissionais da Educação necessitam de formação e recursos pedagógicos alterados para que ocorram, no setor educacional, mudanças efetivas desta realidade e para que aconteça a concreta valorização da cultura africana na arte, na arquitetura, na música, na culinária, nas religiões, enfim, em todos os setores da sociedade, na reconhecimento da diversidade cultural brasileira.

Partindo desta experiência pessoal como estudante e depois professora, pareceu relevante pesquisar como está sendo abordada a cultura africana e afro-brasileira dentro das aulas de Educação Física para além da obrigatoriedade das Leis e Diretrizes nos currículos investigando o trabalho dos professores e professoras de Educação Física do ensino fundamental séries finais nas escolas públicas do Estado do Paraná, em específico o conteúdo de jogos, tentando verificar como estão sendo utilizados para que esta cultura seja valorizada, reconhecida e que alunas e alunos possam visualizar a importância da mesma em suas vidas e conseqüentemente na sociedade.

Para tanto, iniciou-se com uma contextualização da legislação sobre a situação da população negra no período pós-abolição no contexto escolar a partir de fontes bibliográficas; da explanação da legislação educacional que inclui a Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB); nas leis 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e 11.645 de 10 de março de 2008, que alteram a LDB, estabelecendo as diretrizes e bases para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira e Indígena”, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica 2013, nos Parâmetros Curriculares, nos Cadernos de Expectativas de Aprendizagem, na Base Nacional Comum Curricular e por fim no Currículo da Rede Estadual do Paraná. Em decorrências destas Leis e mediante as muitas lutas do povo negro, foram acrescentadas ações afirmativas, como o Parecer CNE/CP 003/2004, Resolução CNE/CP 001/2004 e a Deliberação N.º 04/06 CEE/PR.

Como fontes, foram realizadas análises dos PTDs (Planos de Trabalho Docente) de onze professores e professoras que atuam nas escolas públicas da rede estadual de ensino do Paraná anos finais, que compartilharam seus documentos de forma voluntária para serem incluídos nesta investigação, com o intuito de inventariar a realidade vivenciada pelos professores e professoras,

buscando dados sobre sua prática pedagógica em relação aos conteúdos que estão sendo trabalhados para a diversidade étnica cultural brasileira, para uma educação intercultural e observando se, nestes PTDs, esta temática está sendo abordada, de que forma e se fazem parte do dia-a-dia desses profissionais.

Além de pormenorizar tais práticas, se pretendeu colaborar com a atuação profissional dos docentes, tanto no sentido de apresentar dados teóricos sobre o assunto, como também trazer algumas contribuições de jogos e brincadeiras existentes da cultura africana e afrodescendente que podem ser utilizados, para um efetivo pertencimento e respeito da cultura africana, incentivando definitivamente a implementação da Lei 10.639/03 presente na legislação há dezenove anos e para uma verdadeira Educação das Relações Étnico-Raciais.

1.1 JUSTIFICATIVA

A Lei 10.639/03 torna obrigatória, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira a qual foi modificada pela Lei 11.645/08 que incluiu a cultura indígena, passando a ser nomeada como “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Esta lei procura garantir que os descendentes de africanos tenham garantidos a valorização de sua identidade, história e cultura, devendo figurar nos trabalhos curriculares do ensino dos diferentes segmentos da etapa básica. Esse direito se estende a todos os cidadãos brasileiros por também constituírem e participarem do processo de construção da sociedade brasileira, juntamente com os diferentes povos que aqui já estavam e os que vieram para o Brasil.

A pesquisa científica tem então um papel importante para a valorização da história dos afro-brasileiros, procurando refletir e buscar soluções para questões que são pertinentes ao contexto escolar, nesta dissertação em específico, para a área de Educação Física.

A Educação Física escolar se propõe a abranger as relações de interdependência por meio dos conteúdos da dança, ginástica, esporte, jogos, lutas e práticas corporais de aventura, ilustrados na BNCC (2017). Assim, este estudo se propôs analisar os PTDs dos professores e professoras; de

Educação Física das escolas públicas do estado do Paraná, para diagnosticar se os jogos africanos estão sendo contemplados em seus planejamentos anuais, entendendo que tais jogos venham a contribuir na formação da autoestima de alunas e alunos negros, pois muitas alunas e alunos negam sua própria identidade porque não a conhecem ou nunca tiveram contato com sua própria história nas atividades realizadas durante a vida escolar. Ter contato com a diversidade étnico cultural auxilia na formação cultural, histórico e moral e nos saberes escolarizados de todos os envolvidos.

A necessidade de enaltecimento da cultura africana nos componentes escolares se torna imprescindível, pois africanos e seus descendentes:

São, também, responsáveis pela adequação aos trópicos da tecnologia pré-capitalista brasileira, como a mineração, a medicina, a nutrição e a agricultura; que a herança cultural trazida da África constitui a matriz mais importante da cultura popular brasileira e que é frequentemente relegada pela ideologia dominante ao folclore (MUNANGA, 2005, p.177).

Este conhecimento, estando presente dentro das escolas e em todos os setores da sociedade, pode transformar as noções que cercaram a relação de poder e de dominação que caracteriza o racismo desde a escravização e, assim, suscitar nos envolvidos maior valorização, reconhecimento, respeito e consciência cultural, podendo ter repercussões na construção de identidade do indivíduo, independentemente de sua matriz cultural, a partir dos saberes da História e Cultura Afro-brasileira e suas ressignificações no decorrer da humanidade.

Com esta investigação, pretende-se também criar subsídios de implantação dos Jogos Africanos nas aulas de Educação Física, ampliando na prática o leque de atividades dos profissionais.

O estudo apresenta o percurso histórico das leis educacionais que foram homologadas mediante o processo das lutas históricas do povo negro, trazidos como escravizados e seus descendentes e como estas Leis se apresentam dentro do campo educacional nos dias atuais e nos planejamentos dos professores e professoras para efetivo trabalho com alunas e alunos, especificamente no que concerne a utilização dos jogos de origem africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física.

Sabe-se da importância que o elemento jogo tem no processo educativo de alunas e alunos. Como afirma Huizinga (2019, prefácio, p. XXIV) "é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve", entretanto seu uso se encontra dissociado do processo ensino-aprendizagem, sendo utilizado somente nos momentos de lazer. Neste sentido, esta pesquisa pretende exibir a diversidade existente da cultura africana, relacionando alguns jogos e possibilidades práticas, tanto para o desenvolvimento global do estudante no que concernem as habilidades que podem ser adquiridas com sua ação, tais como raciocínio lógico, trabalho em equipe, resolução de problemas, comunicação, resiliência, entre outros, como também na busca de elevar a cultura africana em um patamar de destaque.

Refletir sobre essas práticas dentro do contexto escolar, especificamente na disciplina de Educação Física, se torna necessário para que possa ser desmitificada como prática somente de lazer. Lima (2008, p.19) especifica que o "jogo concebido como atividade de natureza histórica e social incorpora diferentes aspectos da cultura: conhecimentos, valores, habilidades e atitudes" e este é um argumento significativo para utilizar tal recurso como processo educativo e como ferramenta para a efetivação da Lei 10.639/03 dentro desta disciplina, por meio dos jogos de origem africana e afro-brasileira com aprendizagem de conceitos, atitudes e valorização desta cultura, entre os envolvidos.

De forma geral, as aulas de Educação Física são concebidas, em sua maioria, para a prática dos esportes, por ocuparem uma carga horária significativa nos cursos de formação inicial e continuada, e estes acabam por concentrar atividades que advém de culturas que não representam a cultura brasileira ou afrodescendente, como ressalta Martins (2013, p.55) quando afirma que "dessa forma, os referenciais culturais europeus foram (e ainda são) a perspectiva principal da Educação Física e da escola".

Neste contexto, percebe-se a dificuldade que os professores e professoras possam ter em inserir no seu planejamento práticas que valorizem a cultura africana e afrodescendente, mesmo de posse de documentos orientadores, leis, diretrizes e afins, ficando limitadas a dias esporádicos do calendário escolar (GRISON, 2020). Tal questão poderia ser amenizada com a colaboração da Equipe Gestora, com incentivos formativos e informacionais,

por intermédio de cursos, oficinas e grupo de estudos que poderiam ser realizadas em permanências e/ou hora atividades concentradas para que a aplicação dos jogos de origem africana e afro-brasileiros venha ser consolidada como proposta e recurso pedagógico para o ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais dentro da disciplina de Educação Física, com a vantagem do uso da ludicidade presente dentro dos jogos.

Os estudos sobre a importância e prática da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, especificamente na área de Educação Física vêm caminhando a passos lentos, haja vista a quantidade de pesquisas realizadas, como expõe Grison (2020), em seus estudos realizados entre os anos de 2003 a 2019, a autora encontrou somente oito dissertações sobre a temática em programas de pós-graduação em Educação. A localização de textos neste período tem relação com as políticas de inclusão por meio da obrigatoriedade das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que apresentam propostas que venham a atender especificidades, necessidades e representatividades de estudantes para sua inserção na Educação Básica da história da África e dos africanos, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade.

Este é mais um argumento que justifica a presente pesquisa, tanto por apresentar um levantamento de pesquisas realizadas dentro do contexto de Jogos Africanos na área de Educação Física a partir da promulgação da Lei no ano de 2003, como no diagnóstico de se o elemento de “Jogos Africanos” se encontra presente nos PTDs dentro das Escolas Públicas Estaduais no Estado do Paraná. Espera-se que, a partir deste estudo e outros posteriores, possam contribuir para a valorização da disciplina de Educação Física bem como a valorização dentro do contexto educacional da diversidade e do desenvolvimento cultural por meio do recurso didático dos Jogos.

1.2 PROBLEMA

A Lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatória nos estabelecimentos públicos e privados de ensino fundamental e médio o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, se apresenta eventualmente, em ocasiões esporádicas nos contextos escolares, como por

exemplo, no dia 20 de novembro que se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra².

Segundo Grison (2020), isto também acontece na disciplina de Educação Física. Esta mesma autora, em seu artigo³ intitulado “Relações étnico-raciais na Educação Física escolar: Estado da arte em teses e dissertações brasileiras” (GRISON, 2019), localizou para a área de Educação Física, somente oito dissertações, entre os anos de 2003 a 2019, que abordam o tema, sendo que somente duas na área de jogos, confirmando então esta lacuna no setor acadêmico/científico. Esta falta de estudos é sintomática do que também acontece na Educação Básica e só reforça a hipótese, construída em observação de planejamentos, em investigações anteriores realizadas de forma informal ou em cursos em meio às rodas de conversas, de que os professores e professoras, em seus PTDs, contemplam em sua maioria a modalidade capoeira, que se apresenta como práticas de lutas, ou esporadicamente a dança, com o Maculelê⁴. Assim não se percebe de forma contundente, sejam na produção científica ou na prática pedagógica, citações relativas a jogos, brincadeiras, entre outras variedades de manifestações da cultura africana. Expressões limitadas da cultura africana e afrodescendente na composição da cultura brasileira presentes no currículo escolar constitui uma limitação tanto na prática corporal como na formação da personalidade do aluno, limitando seu desenvolvimento como ser cultural, social e histórico. Ressalta-se que a disciplina de Educação Física tem como atribuição trabalhar com a Cultura Corporal, como determina a BNCC (2017), apresentando práticas corporais abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Como afirmam Neira e Gramorelli (2015, p.13), a Cultura Corporal baseada nas teorias pós-críticas “consiste na promoção do diálogo entre as múltiplas lógicas que atravessam os diferentes

²Data que marca a luta pela liberdade, contra o racismo e discriminação do povo negro, pois foi o dia da morte de Zumbi dos Palmares, último líder dos líderes do maior quilombo no período colonial o Quilombo dos Palmares. Dia que foi vencido e morto pelo exército brasileiro e sua cabeça foi cortada.

³GRISON, F.C.; GASPAROTTO, G. da S.; FERREIRA, J. de L.; PACKER, E.L.; Relações étnico-raciais na educação física escolar: estado da arte em teses e dissertações brasileiras. Coleção Pesquisa em Educação Física, Várzea Paulista, v.19, n.01, p.91-99, 2020. ISSN: 1981-4313.

⁴Dança folclórica originalmente praticada por negros e caboclos do Recôncavo Baiano, que simula uma luta com bastões de madeira, ao som de atabaques e cânticos. Disponível em: <https://www.historia-brasil.com/bahia/maculele.htm>. Acesso em: 15/07/22.

grupos que coabitam a sociedade, e que veiculam seus significados por meio da cultura corporal”.

Neste cenário, para formalizar a intensão de arguição e contribuir para o assunto na área de conhecimento na qual se insere a investigação, a Educação Física escolar, definiu-se o problema de pesquisa com a seguinte questão: *como professores e professoras da disciplina de Educação Física do Ensino Fundamental séries finais das escolas públicas estaduais do Paraná estão incluindo jogos africanos e afro-brasileiros em seus planos de trabalhos docentes anuais, como recurso pedagógico, para promover uma educação intercultural conforme a Lei 10.639/2003?*

Para o respectivo trabalho, a metodologia utilizada foi a abordagem quanti-qualitativa, de metodologia de estudo documental, utilizando a análise de conteúdo. Realizou-se a análise de documentos e pesquisas bibliográficas, consultando sites como Google acadêmico, BDTD - Banco de teses e dissertações, CAPES, SCIELO, bem como do Google livros no intervalo entre 2003 a 2020, usando como marco temporal de inclusão a promulgação da Lei 10.639 no ano de 2003. Devido à quantidade restrita de trabalhos encontrados sobre o tema de Jogos Africanos optou-se pelo o uso de teses, dissertações, artigos, bem como livros relacionados à Cultura africana e afro-brasileira. Em seguida foram coletados PTDs para realizar a verificação da presença e modo de trabalho com o conteúdo a ser perscrutado.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 OBJETIVO GERAL

Analisar como professoras e professores da disciplina de Educação Física do Ensino Fundamental séries finais das escolas públicas estaduais do Paraná estão incluindo jogos africanos e afro-brasileiros em seus planos de trabalhos docentes anuais, como recurso pedagógico, para promoção de uma educação intercultural conforme a Lei 10.639/2003.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Verificar o caminho da implementação da Educação Física como disciplina escolar no cenário brasileiro e no Paraná, especificamente, discutindo também as Diretrizes Curriculares para a Educação Física, a partir da LDBEN até o currículo da Rede Estadual do Paraná.
2. Discorrer sobre as ações afirmativas, como conquista para a educação das relações étnico-raciais.
3. Descrever jogos e brincadeiras de origem africana esboçando os que contemplem o movimento corporal e os que são da área intelectual, citando sua origem e reafirmando a importância da implementação de jogos de origem africana como possibilidade de trabalho nas aulas de Educação Física.
4. Identificar e analisar os planejamentos anuais de 11 professores e professoras que atuam na disciplina de Educação Física nas escolas públicas estaduais do Paraná, séries finais, verificando se há inserção e quais são os jogos e brincadeiras da cultura africana evidenciada para promoção de uma educação intercultural.

1.4 METODOLOGIA

Como opção de recurso metodológico, optou-se por uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem quanti-qualitativa, utilizando para organização dos dados produzidos a análise de conteúdo nos parâmetros de Bardin (1977). Como fontes para o levantamento de dados foram utilizados os PTDs dos professores e professoras de Educação Física das escolas estaduais do Paraná, direcionado para o ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais, especificamente no conteúdo de jogos africanos, com o intuito de relacionar os dados para a interpretação.

1.4.1 CARACTERIZAÇÕES DA PESQUISA.

A intenção da pesquisa inscreve-se em um formato documental, que para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) trata-se de “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise

de documentos dos mais variados tipos”, que se “vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico” (GIL, 2008, p.51), e, neste sentido, o pesquisador ao se aprofundar nesses materiais, necessita cautela em sua análise.

Nesse trabalho, objetiva-se analisar os PTDs dos professores e professoras de Educação Física do ensino fundamental II da rede estadual do Paraná entre os anos de 2020/2021, investigando, a saber, como esses professores e professoras planifica a atual exigência educacional da Lei 10.639/03, lei esta modificada pela Lei 11.645/08, sobre questões que envolvem a cultura africana e afro-brasileira nas aprendizagens a partir do conteúdo jogos; como estão inserindo em seus PTDs tais jogos ou outros conteúdos de fato a respeito do tema.

Para isso, utiliza-se como parâmetro o conceito do materialismo da dialética de Engels (1974 apud GIL, 2008), que caracteriza, como método de interpretação da realidade, a observação de alguns princípios, sendo um deles a abordagem quanti-qualitativa, que este autor a evidencia como:

Quantidade e qualidade são características iminentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionados. No processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação opera-se por saltos (ENGELS, 1974 apud GIL, 2008. p.13).

Para o respectivo trabalho, como instrumento de levantamento de dados optou-se pela análise documental, que apresenta como características a utilização de documentos escritos ou não, ao qual busca analisar informações e fatos a partir de questões ou hipóteses de interesse (LAKATOS; MARCONI, 1996).

Para construção das questões e hipóteses, procedeu-se a uma revisão bibliográfica de estudos anteriores sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e de leis que foram conquistadas com o percurso das lutas do povo negro para verdadeira representatividade e respeito que buscaram durante todos esses anos desde que foram retirados de seu local de origem no continente Africano. Estes estudos iniciais dos referencias, forneceram relevância ímpar, como afirma Gil (2008, p. 78):

Para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas.

Para o respectivo trabalho como um dos passos ao desenvolvimento metodológico foi realizado um Estado da Arte sobre o tema localizando materiais correlacionados. O intervalo de consulta se deu entre os anos 2003 a 2020, tendo como critério de inclusão a promulgação da Lei 10.639 no ano de 2003 e o limite final se deu levando em conta a logística para realizar o exame do material no tempo do curso de mestrado. Foram utilizados como banco de dados diversos sítios, como a BDTD (Banco de Teses e Dissertações), CAPES (Catálogo de Teses e Dissertações), SCIELO (Scientific Electronic Library Online) Google Acadêmico, Google livros e, para a busca das Leis que nortearam a Educação das Relações Étnico-Raciais, sítios como www.planalto.gov.br e www.dia.dia.educacao.pr.gov.br. Devido à quantidade restrita de trabalhos encontrados sobre o tema de Jogos Africanos, optou-se pelo o uso de teses, dissertações, artigos, bem como livros, e-books e oficinas realizadas relacionadas à cultura africana e afro-brasileira.

A pesquisa seguiu o percurso das Leis que permearam o contexto educacional dentro das Educações Étnico-raciais, ações afirmativas até chegar a Lei 10/639/03 que alterou 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", até a sua alteração, mediante a lei 11.645/08 que alterou 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 Indígena".

E, por fim, como se determinaram estas leis, citadas anteriormente, dentro dos documentos que norteiam a disciplina de Educação Física no âmbito nacional e especificamente como é categorizada no Estado do Paraná, e também como contribuição que auxilie a efetivação da legislação no dia a dia das práticas escolares, em particular na disciplina de Educação Física, a

presente pesquisa traz algumas sugestões de Jogos e brincadeiras africanas que podem ser utilizadas como recurso pedagógico para que a Lei 10.639/03 seja consumada na vida de alunas e alunos, para um efetivo pertencimento e respeito da cultura africana e afro-brasileira na sociedade brasileira.

1.4.2 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS

A fim de analisar como está inserida a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental, especificamente no conteúdo de jogos africanos, foram utilizados como fonte, para a análise documental, PTDs de professores e professoras de onze escolas do estado do Paraná entre os anos 2020/2021.

O uso da análise documental, “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE e ANDRÉ, 2018, p. 44-45) e neste sentido, por meio da análise dos PTDs, documento que registra a prática pedagógica do professor e que foi utilizado como objeto para verificação das informações levantadas, foi desenvolvida uma análise de forma interpretativa e subjetiva, pois a análise documental tem como objetivo identificar informações factuais nos documentos, a partir de questões ou hipóteses de interesse, sendo uma fonte de informação contextualizada que fornece, igualmente, informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE e ANDRÉ, 2018).

Estes documentos foram disponibilizados pelos professores e professoras das escolas em formato eletrônico, por motivos inerentes ao cenário pandêmico COVID-19⁵, enfrentado entre os anos de 2020 e 2021.

Este trabalho está organizado nas seguintes partes: no Capítulo 2, “A Trilha Regulamentar da Educação Física”, desenvolveu os passos que a disciplina da Educação Física percorreu no desenvolver da história em suas

⁵ Vírus que no dia 11 de fevereiro de 2020 foi nomeado temporariamente de 2019-nCoV que logo após recebeu o nome de SARS-CoV-2 sendo causador desta doença infecciosa que até o momento já apresentou 584.595.723 de casos confirmados e 6.418.093 de mortes ao redor do mundo. Disponível em: <https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419>. Acesso em: 08/08/22.

concepções, tendências metodológicas e suas transformações conceituais ao longo do tempo. No segundo momento, esquematizou-se o marco regulamentar com as legislações que colocaram a Educação Física como disciplina legítima na escola brasileira, fazendo um percurso histórico iniciando com a Constituição de 1937 até chegar ao marco legal nos documentos atuais no contexto brasileiro com a BNCC e em especificidade que direcionaram e elucidaram o trabalho pedagógico do professor de Educação Física no estado do Paraná, por fim com o documento que está sendo utilizado como referencial para o ano de 2022, “CREP”, que elenca os conteúdos que necessitam ser trabalhados dentro das escolas do Paraná em especificidade na disciplina de Educação Física.

Ações Afirmativas – Conquistas para Educação das Relações Étnico-Raciais é o título do terceiro capítulo, em que são tratadas as conquistas do Movimento Negro, as ações afirmativas no âmbito legal com ênfase no setor educacional como a criação da Lei 10.639/2003 ora modificada pela LEI 11.645/08 que altera a Lei no 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, criada com o intuito de promover a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos citados, visando disseminar a importância do negro e do índio na formação da sociedade nacional e de acordo com a própria Lei, resgatar as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008). Apresentam-se também diretrizes e pareceres para o trabalho da Educação das Relações Étnico-Raciais como o Parecer CNE/CP 003/2004, Resolução CNE/CP 001/2004, e Deliberação N.º 04/06 CEE/PR. Complementando as ações afirmativas, este capítulo demarca decretos que institui a promoção da igualdade racial como também as Leis de cotas raciais tanto no âmbito do ensino universitário como também ao mercado de trabalho.

O quarto capítulo denominado “Hora do jogo: A virada contra a ausência da história/cultura africana e afro-brasileira na Educação Física”, aponta como a ferramenta jogo se apresenta na concepção de alguns autores como, por exemplo, Huizinga (2019), e como esta ferramenta pode ser utilizada tendo como o fator da ludicidade na aprendizagem de alunas e alunos e ao mesmo

tempo na superação e valorização da cultura africana por meio dos jogos de origem africana e afrodescendente. Ao final deste capítulo apresenta-se a descrição de trinta e quatro tipos de jogos da cultura africana, descrevendo sua origem e/ou local onde sua prática é mais popular no Continente Africano, como também sua forma de jogar e suas regras.

No quinto capítulo, intitulado de Jogos Africanos e a Educação das Relações Étnico-Raciais: Instrumento de produção dos dados na investigação dos PTDs de Educação Física em escolas Estaduais do Paraná se aborda a trajetória metodológica percorrida nesta pesquisa de delineamento bibliográfico e documental, com abordagem quanti-qualitativa, acerca dos PTDs dos professores e professoras de Educação Física das escolas estaduais do Paraná, relacionado para o ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais, especificamente no conteúdo de jogos africanos. São apresentadas as mudanças ocorridas no processo de levantamentos dos dados, seus instrumentos e como a análise e discussão dos dados foram estruturadas. Destaca-se a discussão a partir dos resultados obtidos na produção dos dados, na compilação dos achados nos PTDs relacionados à cultura africana e afrodescendente.

No sexto e último capítulo, desenvolvem-se as considerações finais desta pesquisa, com os achados a partir da inferência dos dados e o diálogo destes com a teoria que embasa a investigação, com a intenção de contribuir para a efetiva prática educacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais na disciplina de Educação Física.

2 A TRILHA REGULAMENTAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Neste capítulo pretende-se abordar como a Educação Física escolar foi implementada como disciplina escolar, primeiramente de forma mais geral, no cenário brasileiro e, em seguida, mais especificamente no ensino público estadual. Para tanto, se recuperam pressupostos teóricos de concepções sobre a disciplina e como figura em diretrizes curriculares nacionais e no Estado do Paraná.

2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL: RECUPERADOS HISTÓRICOS

Pode-se dizer que a Educação Física sofreu diversas transformações no decorrer dos anos, sendo influenciada pelas áreas médicas, militares e esportivas, mas desde que foi considerada componente curricular obrigatório, segundo a Lei de Diretrizes e Bases, sancionada em 20 de dezembro de 1996, começou a ser visualizada de maneira diferenciada ganhando um novo espaço no contexto escolar. Neste sentido, fica claro que a Educação Física, inserida no projeto político pedagógico escolar tem a prioridade de proporcionar ao indivíduo uma vivência corporal que possibilite desenvolvimento de habilidades motoras e sua socialização por meio da Cultura Corporal (LINO, 2009).

Gera preocupação, entretanto constatar que a Educação Física, em contextos observados por estudiosos da área, tem sido desenvolvida a partir de interesses e particularidades de seus professores e professoras, bem como da intencionalidade ou Cultura Corporal de seus participantes, como bem retratam Bertini e Tassoni (2013) quando afirmam:

[...] que algumas matrizes curriculares que reforçam um estereótipo profissional prático, o qual trabalha de modo improvisado e com suporte teórico restrito, que se agrava diante de preferências pessoais em relação ao conteúdo disciplinar apresentado aos alunos (BERTINI; TASSONI, 2013, p. 470).

Fica evidente, segundo Caparroz (2005), desde os estudos de 1980, que a Educação Física da escola se encontra em conflito em relação ao direcionamento de sua prática para ser caracterizada como componente

curricular, e que os profissionais inseridos no contexto escolar buscam afirmações da importância que a disciplina apresenta e proporciona aos seus envolvidos.

Essa busca da Educação Física por reconhecimento social, como ponderam Ferreira e Nascimento (2019, p. 10), orientou esta área a se ajustar “com discursos já consolidados e reconhecidos em outras áreas, baseados em diferentes perspectivas teóricas”, dificultando sua especificidade e compreensão.

Portanto, se pode afirmar que o profissional de Educação Física, buscando esta afirmação e o sucesso da sua prática docente, necessita conhecer os embasamentos teóricos específicos de sua área, bem como os conhecimentos das tendências pedagógicas, concepções e transformações que sofreram no decorrer da história, para que a disciplina possa ser visualizada no contexto escolar como um “tempo de estudos que tem algo a ensinar e a contribuir na formação humana” (BRACHT, *et al.*, 2005. p. 28).

Verifica-se a importância da formação continuada dos professores e professoras, como atestam Bertini e Tassoni, (2013, p. 475), reconhecendo que, de posse deste conhecimento “podem agir positivamente na melhoria das práticas pedagógicas e com isso trazer o ensino da Educação Física, maior qualidade para como também das demais áreas”.

Muitas concepções pedagógicas delinearam a história da Educação Física, registradas por Ghiraldelli (1998) de Higienista⁶ - até 1930, Militarista⁷ -

⁶Com influência da medicina que objetivava, “... criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente” que, educado moral e fisicamente, pudesse manter a “pureza” e a “qualidade” da raça branca enquanto socialmente hegemônica, além de resolver o problema da saúde pública causado pelos maus hábitos de higiene (CASTELLANI FILHO, 2004, p. 43).

⁷Se amparava no Método Francês como método ginástico sendo que nesta concepção os desportos e os jogos em geral eram utilizados para identificar e eliminar os incapacitados físicos, criando-se assim uma seleção natural de alunas e alunos mais fortes e robustos (GHIRALDELLI, 1988, p. 18).

e 1930 a 1945, Pedagogicista⁸ - 1945 a 1964, Esportivista/Competitivista⁹ - 1964 a 1985 e Popular¹⁰ - de 1985 até os dias atuais.

Já nos estudos de Bertini e Tassoni, (2013, p. 469) lê-se que uma “perspectiva acrítica dominava o cenário da Educação Física e a tônica era estudar o movimento humano, segundo abordagens desenvolvimentistas, psicomotricistas, recreacionistas e voltadas para a saúde”.

Em meados dos anos 1980, a Educação Física sofreu uma crise de identidade, relatada por Darido (2003) que comenta que, a partir desta década teve início um amplo debate sobre seus pressupostos e especificidade, surgindo novas abordagens para a Educação Física, citando-se a Psicomotora, Desenvolvimentista, Construtivista, Saúde Renovada, Crítico-superadora, Crítico-emancipatória. Para Bertini (2013, p. 469), por meio destes novos panoramas “ganha espaço uma perspectiva crítica, na qual o indivíduo seria levado a pensar e dar sentido ao movimento realizado, daí o enfoque ao estudo do homem em movimento, com abordagens construtivistas, críticas e reflexivas”.

Com base nestas abordagens, Grison (2020), pondera que estas propostas, concebendo a cultural corporal ou de movimento, esboça-se como “antídoto” ou de uma falsa produção no que tange a transformação da consciência dos indivíduos para que não se tornem objetos ou consumidores acríticos.

A Cultura Corporal de Movimento é a atual abordagem que embasa a prática pedagógica da Educação Física, definida como uma representação das formas culturais do se movimentar humano, historicamente produzido pela humanidade, segundo Soares (1992).

Segundo Grison (2020, p. 38), a abordagem da Cultura Corporal ou de Movimento, na disciplina de Educação Física, concebe a inserção dos indivíduos de maneira crítica por meio dos conteúdos de jogos, brincadeiras,

⁸Concepção que passou a considerar as aulas específicas desta disciplina como práticas capazes de promover educação e não somente saúde e disciplina (FERREIRA; NASCIMENTO, 2019).

⁹Concepção voltada para o desempenho físico e técnico do aluno direcionado ao esporte (FERREIRA; NASCIMENTO, 2019).

¹⁰Influenciada pelos movimentos operários, esta concepção adotou conceitos como inclusão, participação, cooperação, afetividade, lazer e qualidade de vida vigoram nos debates da disciplina (FERREIRA; NASCIMENTO, 2019).

ginástica, dança, esporte e lutas baseando-se “na ideia de selecionar, organizar e sistematizar em ciclos, tratando de forma historicizada e espiralada o conhecimento acumulado historicamente acerca do movimento humano”.

A Educação Física, como expõe Betti (2001, p.155-156) é uma “área de conhecimento e intervenção profissional-pedagógica, que lida com a Cultura Corporal de movimento, objetivando a melhoria qualitativa constitutiva daquela cultura, mediante referenciais científicos, filosóficos e estéticos”, sua prática pode ser mais bem estudada e valorizada, desde que aconteça uma ampliação de pesquisas na área e a divulgação e compartilhamentos de seus resultados possam servir de subsídios para que o profissional que está inserido na escola os acione em suas práticas pedagógicas.

Assim, a partir de autores como Caparroz (2005), se percebe a necessidade de um engajamento dos profissionais da área para novos estudos, pesquisas e práticas pedagógicas, uma vez que quando se busca o conhecimento das diversas concepções metodológicas e seus estudos ocorridos na história, este poderá instrumentalizar sua ação pedagógica, obtendo uma melhora qualitativa nesta ação.

Já Taborda (2002, p.12) observa “que o professor também precisa ser esclarecido, caso contrário ele não teria condições de conduzir a massa ao esclarecimento”.

Conforme Gonzalez (2005) o professor segue um referencial metodológico direcionado por sua instituição, mas ele tem que ter o discernimento se este planejamento realizado anteriormente irá beneficiar alunas e alunos conforme programado. O autor deixa claro que o professor em sua prática passará por uma situação conflitante ou de problematização, fazendo com que seu planejamento venha a sofrer as alterações necessárias, transformando e tendo que o ressignificar para que ocorra uma verdadeira formação e manifestação de suas alunas e alunos.

Historicamente a Educação Física foi utilizada como instrumento de manipulação dos governantes, sendo que, com relação a:

(..) essa perspectiva de pensamento, boa parte dos intelectuais da Educação Física concorda com o discurso de que a política de desenvolvimento do esporte teve como foco central, anestesiarem as consciências dos indivíduos e tirá-los definitivamente da discussão política, sendo que muitos deles utilizaram a leitura do uso do esporte

como meio para alienação da juventude brasileira (BENVEGNÚ, 2005, p.10).

Neste sentido, analisando o Projeto Político Pedagógico como “instrumento de ação política que contempla aspectos gerais que constituem a moldura do cenário da ação educativa, coletiva e individual”, como demarca Gonzalez, (2005, p. 345), a Educação Física, para cumprir com seu papel educacional depende dos agentes envolvidos, a saber, tanto do direcionamento pedagógico da mantenedora, como professor, responsável por colocar em prática este planejamento, esquematizando os conteúdos¹¹ que considera pertinente, tendo como objetivo a formação integral do aluno, relacionando o aprendizado intelectual por meio do movimento, para que este possa desenvolver suas potencialidades e tenha condições de fazer parte da sociedade em que está inserindo, vivenciando-a e transformando-a.

É importante que o professor tenha o cuidado para atender as demandas do currículo como também às necessidades de suas alunas e alunos para que a Educação Física seja efetivamente contemplada como campo de conhecimento por seus envolvidos. Como observa Caparroz (2005, p. 78), “a disciplina escolar opera sobre os conhecimentos uma organização naquilo que é particular da instituição escolar, considerando as características do seu público, as relações entre o saber científico e o saber escolar, etc.”.

Outro cuidado se relaciona com a ciência das influências históricas na formação da disciplina, desvencilhando-se dos propósitos utilitários, novas metodologias para sua real transformação.

Nesse sentido, as análises da influência das instituições militar, médica e desportiva parecem fundamentar-se numa visão mecanicista, de determinação da educação física com o objetivo de reproduzir o ideário hegemônico. Não que as considerações a esse respeito estivessem totalmente equivocadas ou que não se devessem operar análises nesse sentido: não se trata disso, mas sim de mostrar que operar análises única e exclusivamente nessa perspectiva leva fatalmente a certos reducionismos, como acreditar que o processo histórico é totalmente determinado pela macroestrutura. Isso levaria então a crer que não há espaço para contradições e conflitos, já que há apenas e tão somente um movimento (paradoxalmente) estático e

¹¹Seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc., cuja assimilação e considerada essencial para que se produzam um desenvolvimento e uma socialização adequados de alunas e alunos. (COLL *et al*, apud DARIDO, 2007).

linear de reprodução da ideologia dominante. (CAPARROZ, 2005, p.92).

Caparroz (2005) deixa claro na citação acima, que a Educação Física operou em uma concepção com influências militaristas no decorrer de sua história. Essa visão militar foi e continua sendo tema de estudos no contexto escolar¹², e na Educação Física com maior ênfase, pois muitos dos professores e professoras em atuação tiveram sua formação nesta escola.

Castellani, *et al.* (2009), relata que por se tratar de uma disciplina prática, a Educação Física pode contribuir para uma não diferenciação de uma instrução física militar, esta com uma visão disciplinar dos seguimentos de regras e perfeições de movimentos.

Segundo Benvegnú (2011, p. 5), este sistema militarista idealizava a disciplina de Educação Física “como promotora da saúde, da higiene física e mental, além da educação moral não a diferenciando da instrução física militar. Higiene, raça e moral eram consideradas as propostas pedagógicas legais”. O autor ainda ressalta que o militarismo dentro das escolas teria como objetivos “a formação de indivíduos capazes de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra”, e que os professores e professoras que atuavam nesta época tinham formação no método alemão e posteriormente o francês.

Outra influência que a Educação Física sofreu foi no âmbito da classe médica, especificamente da linha médica higienista, que se colocava como capaz de redefinir padrões físicos, morais e intelectuais como citado em Bertini, (2013, p. 468), com o objetivo de perpetuação de raças puras.

Variadas interposições de propostas perpassaram pela Educação Física, que ainda busca afirmação e representatividade dentro do espaço escolar, pois sendo a mesma entendida como componente curricular da educação básica necessita:

(...) introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la,

¹²LOHMANN, Liliana Adiers. A interação de alunas do Colégio Militar do Rio de Janeiro em atividades escolares e práticas corporais. 2015. Disponível em: http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9454.
REMONTE, Jarbas Gomes. A educação física tradicional sofre, mas ainda vive. *Acta Scientiarum. Education*, v. 36, n. 1, p. 143-149, 20 fev. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i1.21583>.

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 & ZULIANI, 2002. p.3).

Neste sentido, a Educação Física escolar visa formar um cidadão crítico, capaz de realizar escolhas, que possa transformar sua realidade para que ocorram as mudanças necessárias em seu contexto social. Também busca levar o aluno a descobrir motivos e sentidos nas práticas corporais, favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas para com as mesmas, levar à aprendizagem de comportamentos adequados à sua prática, levar ao conhecimento, compreensão e análise de seu intelecto os dados científicos e filosóficos relacionados à Cultura Corporal de movimento, dirigir sua vontade e sua emoção para a prática e a apreciação do corpo em movimento (BETTI, 1992 apud BETTI & ZULIANI, 2002, p. 3).

Para que mudanças e transformações possam ocorrer no campo educacional, entre estas, com relação à disciplina de Educação Física, precisam acontecer revisões nos currículos e, interesses dos gestores e setores pedagógicos para auxiliar e apoiar as alterações necessárias. Deixando de lado tendências ultrapassadas ainda presentes nas escolas, é preciso sublinhar o potencial da disciplina como ampliação de conhecimentos culturais de movimento (BENVEGNÚ, 2011, p.1).

Nesta perspectiva, muitas mudanças aconteceram a partir da década de 1980, renovando concepções na área da Educação Física, rompendo com as práticas pedagógicas mecanicistas e acríticas. Segundo Darido, 2003; Darido; Rangel, 2005 e Daolio, 2004, conforme citado por Ferreira e Nascimento (2019, pg. 22), surgiram assim as seguintes abordagens: Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos, Cultural, Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Saúde Renovada, Sistêmica, e baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e, por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2019, que será abordada adiante.

As mudanças curriculares dependem de implantações de novas leis e regulamentações. Estas mudanças ocorrem por meio de consultas públicas, grupos de estudos realizados com pessoas envolvidas no contexto escolar que verificam as transformações da sociedade e quais as reais necessidades.

Porém outros fatores podem influenciar a implantação destas leis e regulamentações, pois cada indivíduo inserido neste contexto tem seus próprios interesses, concepções e dificuldades. Entretanto a Educação Física sempre foi vista segundo Betti e Zuliani (2002, p. 2), “como uma atividade complementar e relativamente isolada nos currículos escolares, com objetivos no mais das vezes determinados de fora para dentro”. Neste sentido acaba sofrendo influências em sua prática de vários segmentos e não obtendo sua legitimidade pedagógica.

Dentro desta linha, entende Libâneo (1994), citado por Ferreira e Nascimento (2019, pg. 13), que a educação é um fenômeno social e sendo assim “influencia e sofre influências das/nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais de seu contexto”.

Nos próximos subcapítulos é descrito como a Educação Física se apresenta nas regulamentações oficiais, reafirmando como as abordagens e concepções tiveram influências neste processo.

2.2 – REGULAMENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E NO ESTADO DO PARANÁ.

Muitas mudanças ocorreram no sistema educacional brasileiro desde a colonização, e tais mudanças foram institucionalizadas em leis, diretrizes, parâmetros entre outros. A seguir apresenta-se a trajetória que a Educação Física percorreu nestes documentos e quais norteiam os Projetos Políticos Pedagógicos, como também os PTDs no Ensino Fundamental séries finais no Estado do Paraná.

A proposta é comentar as publicações das leis que explanam sobre a inserção da disciplina de Educação Física no Contexto Escolar no decorrer destes anos, desde o término do período escravagista até aos dias atuais, perfazendo uma trilha cronológica mediante as datas em que foram homologadas no contexto Educacional Brasileiro e concomitantemente no Estado do Paraná.

2.2.1 – A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS LEIS DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LEI N° 9394/96 (LDBEN)

A Educação Física desde as primeiras leis institucionais do sistema educacional brasileiro se apresenta como atividade obrigatória. Para a época do Estado Novo na Constituição de 1937, se lê:

Art. 131. A educação physical, o ensino civico e o de trabalhos manuaes serão obrigatórios em todas as escolas primarias, normaes e secundarias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses grãos ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência. (BRASIL, 1937).

Neste sentido, Grison (2020), registra que a disciplina de Educação Física escolar em sua prática, atendia a projetos políticos do Estado, objetivando a formação de cidadãos para a formação da sociedade em questão.

Corrobora-se esta noção com as ponderações de Bracht (1992. p.21) quando afirma que a Educação Física em “sua identidade e o seu desenvolvimento são totalmente determinados a partir de fora” sofrendo influências na sua prática pedagógica dentro das escolas em todos os períodos históricos.

Seguindo adiante na promulgação das leis que direcionam a educação no Brasil no ano de 1961 foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n° 4024 em que consta em seu Art. 22 o seguinte texto:

Art. 22. Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos. (BRASIL, LEI N° 4.024, 1961).

No decorrer da história, a partir de transformações sociais e políticas de cada época, foram sendo inseridas as mudanças necessárias nas disciplinas. Percebe-se que a nomenclatura da Educação Física permanece na Lei N° 5.692, de 11 de agosto de 1971, sendo acrescentados outros programas de saúde no currículo:

Art. 7° Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos

currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, 1971).

No atual momento a educação é norteada pela LDB (Leis das Diretrizes e Bases da Educação, 1996) que foi sancionada oito anos após da promulgação da atual Constituição Federal, que estabelece as diretrizes e bases da educação no âmbito nacional. Na mesma, se encontra o seguinte texto no que discerne para o ensino fundamental e médio:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, Lei nº 9.394., 1996).

Em especificidade na disciplina da Educação Física se aplica:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar (BRASIL, Lei nº 9.394., 1996).

O presente artigo da LDB descreve que a Educação Física Escolar é um componente curricular obrigatório da Educação Básica. Miquelim, *et al* (2015, p.7) apontam que “alunas e alunos da Educação Básica devem participar das aulas de Educação Física independente de cor, raça, etnia e classe social, pois a Educação Física é uma fonte necessária para formação de cidadãos críticos e reflexivos” e que, integrada à proposta pedagógica de cada escola, essa disciplina deve ser valorizada como área do conhecimento e real importância na formação dos indivíduos.

Neste sentido, o professor de Educação Física em sua ação pedagógica intencional, poderá fornecer elementos para que suas alunas e alunos venham a aprender e “questionar sentidos e significados das práticas corporais” para “viverem em harmonia com seu corpo em sociedade” (ZUNINO, 2008, p. 3).

Assim Zunino (2008, p. 3), reflete a importância que existe na prática pedagógica para a disciplina de Educação Física, reafirmando sua capacidade de promoção do desenvolvimento da consciência corporal e de competências consciente de suas aplicações, propiciando “a compreensão e a explicitação da

realidade, bem como a atuação de alunas e alunos como sujeitos ativos, responsáveis pela construção e transformação de sua realidade”.

Ferreira e Nascimento (2019, p. 100), acreditam que a prática pedagógica já vem sendo realizada, pensada, questionada e analisada criticamente no que considera a Cultura Corporal de movimento e seus conteúdos em prol de “estimular uma experiência mais autônoma do aluno no usufruto desses conteúdos a partir do seu aprendizado”, perspectiva que se apresenta desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96.

2.2.2 – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS)

A publicação dos PCNs teve o intuito de auxiliar os professores e professoras em sua prática pedagógica. Este documento segundo Brasil (1998) se originou de um trabalho realizado em conjunto com vários profissionais da área da educação, como os professores e professoras que trabalham dentro das escolas, especialistas em educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não governamentais. Esse documento foi criado para servir de apoio na organização de planejamentos escolares, na escolha de materiais didáticos e de recursos tecnológicos.

Segundo Soares (2012, p. 5), este material proporcionou uma valiosa contribuição para a disciplina de Educação Física, sendo “ressaltada a importância da articulação da Educação Física entre o aprender a fazer, o saber por que se está fazendo e como relacionar-se nesse saber”.

Mesmo sendo fonte de muitas críticas, como destaca Costa (1999), os educadores da época aceitaram tal documento de maneira positiva, pois lhes proporcionava autonomia na condução de seu processo pedagógico.

Neste documento (PCNs), é perceptível a adoção da obrigatoriedade da abordagem dos temas transversais em todas as disciplinas, citando: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo. Esta inserção teve o intuito de facilitar a integração de saberes extracurriculares, que propiciaria as alunas e alunos aptidões em todo contexto social, como bem afirma Costa (1999, p. 3):

A abordagem destes temas transversais integrada pela educação física e demais disciplinas formais, absolvem a condenação propedêutica da escola e de formação de capital humano, e quando trabalhada de forma crítica, tem a possibilidade de contribuir para a formação de uma cidadania responsável, consciente e comprometida com a humanização do homem.

Neste sentido sua criação procurou:

[...], de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998. p. 5).

Pode-se dizer que a partir da criação dos PCNs, a Educação Física começou a ter um direcionamento de sua prática dentro do espaço escolar, sendo necessário atentar que devem ser atendidas as especificidades tanto da cultura local como das individualidades pessoais de alunas e alunos. Neste sentido o professor ao abordar como conteúdo em suas aulas a Cultura Corporal de movimento, determina os seguintes critérios:

- 1) Relevância social: Foram selecionadas práticas da cultura corporal que têm presença marcante na sociedade brasileira, cuja aprendizagem favorece a ampliação das capacidades de interação sociocultural, o usufruto das possibilidades de lazer, a promoção e a manutenção da saúde pessoal e coletiva;
- 2) Características dos alunos: a definição dos conteúdos buscou guardar uma amplitude que possibilite a consideração das diferenças entre regiões, cidades e localidades brasileiras e suas respectivas populações. Além disso, tomou-se também como referencial a necessidade de considerar o crescimento e as possibilidades de aprendizagem dos alunos nesta etapa da escolaridade;
- 3) Características da própria área: os conteúdos são um recorte possível da enorme gama de conhecimentos que vêm sendo produzidos sobre a cultura corporal e estão incorporados pela Educação Física (BARBIERI, 2013. p. 10).

Também considera sobre esta prática que a:

[...] condição social e as características dos alunos pressupõe clareza na compreensão de como se articulam o cultivo dos diversos aspectos das manifestações da cultura corporal de movimento e o desenvolvimento das potencialidades individuais de cada aluno na relação com esse universo de conhecimento (BRASIL, 1998, p.105).

Assim, são elencados no documento os objetivos, conteúdos, atitudes, conceitos, procedimentos, avaliação e orientações didáticas que os professores e professoras podem utilizar ou que servem como base para realização de seu planejamento, buscando como prática central os aspectos que visam as manifestações corporais de movimentos, as possibilidades de trabalho por meio do conhecimento sobre o corpo.

Pautado neste documento (PCNs), Zunino (2008, p. 5) menciona que:

Nas séries finais do Ensino Fundamental (6.º ao 9.º ano), os alunos passam a conhecer e a controlar melhor o corpo, o que permite acompanhar seu desempenho, adequando o grau de exigência e de dificuldade de algumas tarefas. Podem, também, pela percepção do próprio corpo, começar a compreender as relações entre a prática de atividades corporais, o desenvolvimento das capacidades físicas e os benefícios que trazem à saúde e ao convívio social.

Dentro da área da Educação Física essas especificidades se estruturaram em temas como: esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas. De certa maneira os PCNs, a partir destes diferentes conteúdos, “propõe um relacionamento com grandes problemas da sociedade brasileira, sem, no entanto, perder de vista seu papel de integrar o cidadão na esfera da cultura corporal” procurando contextualizar ao meio, especificamente na Educação Física procurando ser “trabalhada de forma interdisciplinar, transdisciplinar e através de temas transversais, favorecendo o desenvolvimento da ética, cidadania e autonomia” (SOARES, 2012, p. 5).

Neste sentido, Darido (2001, p.17) afirma que, trabalhando com o tema transversal da Pluralidade Cultural na Educação Física pode se objetivar “o desenvolvimento do respeito e da valorização das diversas culturas existentes no Brasil, contribuindo assim para uma convivência mais harmoniosa em sociedade, com o repúdio a todas as formas de discriminação”.

Assim, no que se refere a este contexto da Cultura Corporal, a Educação Física se apresenta como uma disciplina com potencialidade que Candau (2008, p.54) explicita a utilização de metodologias em uma perspectiva intercultural, “orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”, estas por intermédio da dança, jogos e brincadeiras africanas com infinitas

possibilidades para o desenvolvimento da Cultura Africana e afirmação de identidade de seus descendentes.

2.2.3 – DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO NACIONAL E NO ESTADO DO PARANÁ (DCES)

As diretrizes são definidas como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos capazes de orientar as escolas brasileiras na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, sendo esta fundamentada na Constituição Federal, na LDB e demais leis que buscam organizar e qualificar a Educação Básica do país.

A primeira menção da disciplina Educação Física na DCEs – Diretrizes Curriculares da Educação Básica trata de uma citação da LDB que em seu artigo 26 § 3º, que dispõe da inserção como disciplina da base comum para o ensino fundamental e médio, como área de conhecimento determinada como área de linguagens.

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais [...] (BRASIL, 2013, p. 31).

Encontram-se muitos elementos da LDB, como a citação de sua obrigatoriedade e sua prática facultativa, assim sendo para alunas e alunos que apresentam uma jornada de trabalho superior a seis horas, maiores de trinta anos, em serviço militar ou obrigado à prática de Educação Física e portadores de doenças que necessitam de algum tratamento excepcional. Cita a sua prática nos primeiros três anos do ensino fundamental como uma das diversas formas de expressão, explicitando a importância do lúdico na alfabetização muito utilizada nesta disciplina como prática pedagógica. Afirma-se que:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação

Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia (BRASIL, 2013, p. 139).

Em seu artigo 31 faz menção que os professores e professoras regentes poderão ministrar a disciplina de Educação Física nos seguintes anos:

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes (BRASIL, 2013, p. 139).

Além das citações da obrigatoriedade da disciplina de Educação Física em todos os níveis de educação este documento apresenta um Relatório Nacional do Direito Humano à Educação que apresenta 24 recomendações para a Educação nas Prisões Brasileiras fazendo a menção da Educação Física em seu número dezesseis citada na página 311.

Por último, em seu texto faz uma menção reafirmando o que consta o parágrafo quinto da LDB que deixa bem claro o seguinte:

§ 5º A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2013, p. 135).

Sendo assim, as Diretrizes em seu contexto nacional afirmam a obrigatoriedade em todos os níveis de ensino da disciplina da Educação Física, sendo que a mesma tem que estar incorporada na proposta pedagógica da escola.

Após a publicação das diretrizes em nível nacional, os estados tiveram que organizar seus documentos oficiais, sendo que a Secretaria de Estado da Educação Estado do Paraná, entre os anos de 2004, 2005 e 2006, promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica, tendo como proposta em seu atual contexto “o currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação,

fundamentado nas teorias críticas¹³ e com organização disciplinar” (PARANÁ, 2008, p. 19).

Para que pudesse ser estruturado esse documento, deu-se continuidade a essas discussões por meio de novos encontros:

Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula (PARANÁ, 2008. p.8).

Com a formulação destas Diretrizes no Estado do Paraná¹⁴ o foco atribui nos aspectos fundamentais do trabalho educativo, com o objetivo de recuperar a função da escola pública Paranaense ao qual era “ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente alunas e alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna” e deveria ser desenvolvida pelos professores e professoras por meio da formação continuada (PARANÁ, 2008, p.7).

As Diretrizes, (PARANÁ, 2008, p. 8) antes de sua publicação e distribuição nas escolas do Paraná no ano de 2008, conforme citado neste documento passaram “por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação”, pertencentes a diversas Universidades Brasileiras, bem como debates entre estes e as equipes disciplinares do DEB¹⁵, para seus ajustes finais, sendo apresentado o texto a partir da seguinte ordem e estrutura:

1° Texto: Sobre a Educação Básica, inicia com uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta nestas diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação;

2° Texto: refere-se à sua disciplina de formação/atuação. Inicia-se com um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como

¹³ Contexto sócio histórico que estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento (BAKHTIN, 2006).

¹⁴ A versão preliminar para a Rede Pública Estadual de Ensino foi disponibilizada no site da SEED/PR, em fevereiro de 2008.

¹⁵ DEB - Departamento de Educação Básica.

campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica. Em seguida, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente (PARANÁ, 2008. p.8).

Nos anexos destas Diretrizes, localiza-se um quadro¹⁶ elencando a relação de conteúdos considerados básicos, abordagens teórico-metodológicas e a avaliação. Estes conteúdos foram selecionados por meio de uma construção com “base numa análise histórica da ciência de referência (quando pertinente) e da disciplina escolar, sendo trazidos para o ambiente escolar a fim de serem socializados e apropriados pelas alunas e alunos” (GRISON, 2020. p. 45).

Nas séries do Ensino Fundamental, a seleção destes conteúdos se articula com os conteúdos estruturantes¹⁷ e elementos articuladores¹⁸ da disciplina, que tiveram como objetivo a superação de concepções e atitudes anteriormente vistas no contexto escolar, não as negando, mas transformando-as, com uma análise crítica para assim “possibilitar a alunas e alunos o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, relacionando-o às práticas corporais, ao contexto histórico, político, econômico e social” (PARANÁ, 2008, p. 51).

Especificamente no que concerne a disciplina de Educação Física, as DCE, segundo Grison (2020), demonstram críticas ao documento que anteriormente subsidiava os professores e professoras em seus planejamentos - os PCNs, pelo fato deste ser incoerente ao incorporar muitas concepções teóricas, e por “valorizarem o individualismo e a adaptação do sujeito à sociedade, ao invés de oportunizar o acesso a conhecimentos que possibilitem aos educandos a formação crítica” (GRISON, 2020. p. 44).

2.2.4 - CADERNO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

¹⁶Vide anexo - quadro de Conteúdos da disciplina de Educação Física Ensino Fundamental elencados nas Diretrizes do Estado do Paraná.

¹⁷Esporte, Jogos e brincadeiras, Ginástica, Lutas e Dança.

¹⁸Cultura 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.

O Caderno de Expectativas de Aprendizagem foi elaborado de forma participativa com os professores e professoras da rede do Estado do Paraná e os técnicos-pedagógicos que atuavam nos Núcleos Regionais da Educação durante o ano de 2011, onde foram sistematizadas aproximadamente onze mil setecentos vinte contribuições dos professores e professoras debatidas durante a Semana Pedagógica de julho de 2011 incorporando-se com as contribuições dos técnicos-pedagógicos dos Núcleos Regionais da Educação e, posteriormente publicado e distribuído no ano de 2012 (PARANÁ, 2012).

Esses cadernos esboçavam a continuidade do processo de implementação das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual do Paraná com a finalidade de auxiliar professores e professoras da Rede Estadual do Estado do Paraná na elaboração de seus planejamentos escolares, sugerindo quais conteúdos deveriam ser trabalhos em cada série e, estabelecendo um parâmetro independente da localidade. Esse parâmetro não limitaria o planejamento, cada professor organizaria seu planejamento conforme as necessidades de seu aluno adequando a cultura do mesmo, pautando-se na busca a atender ao princípio legal do aluno que é “o direito à educação com qualidade e equidade” (PARANÁ, 2012, p. 5).

Propôs-se uma listagem de conteúdos que deveriam ser divididos por séries, exemplificados como princípio de aprendizagem. O documento apresenta então as Expectativas de Aprendizagem que são:

[..], entendidas como elementos balizadores e indicadores de objetivos a serem atingidos, notabilizam-se pelo seu potencial de qualificação e democratização do ensino público ofertado à população, uma vez que: 1) contribuem para a qualificação do ensino, na medida em que, coerentes com as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual, expressam claramente, embora de forma ampla, os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados/aprendidos em cada uma das disciplinas do currículo escolar; 2) podem ser consideradas instrumentos pedagógicos de democratização do ensino, ao serem apropriadas por todo o conjunto de estabelecimentos e professores, na medida em que asseguram a todos uma mesma baliza geral de temas/conteúdos que devem ser ensinados/ aprendidos (PARANÁ, 2012, pp. 5,6).

Especificamente para a disciplina de Educação Física, tal documento faz um direcionamento das Expectativas de Aprendizagem, com a explanação dos conteúdos considerados norteadores para a construção de uma educação de qualidade no que concerne cada ano/série, por todos que participaram das

discussões no momento da elaboração do texto. Com o referencial¹⁹ para o planejamento, com a diretriz dos conteúdos estruturantes, conteúdos básicos e as expectativas de aprendizagem para cada ano/série do Ensino Fundamental séries finais e Ensino Médio.

A expectativa descrita no Caderno de Expectativas de Aprendizagem confirma que:

A postura assumida na composição linear das Expectativas, conforme os anos de ensino, buscou garantir a especificidade da nossa área de conhecimento, a qual se organiza fundamentalmente pelos saberes do corpo. Sendo assim, a elaboração da trajetória do que se espera de aprendizagem do aluno ao final de cada ano, desejou atender, não só o respeito à infância dos recém-chegados dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas desenvolver, de modo harmonioso, suas experiências de aprendizagem (PARANÁ, 2012, p. 25).

Na elaboração deste caderno, demonstrou-se a relevância no rompimento da dicotomia teoria/prática na área da Educação Física, pois ambas se completam e proporcionam conhecimento científico, “estreitando as relações entre teoria e prática pedagógica” firmando uma nova identidade pedagógica no Currículo Escolar, “contribuindo para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea” (BETTI, *et al.* 2002, p. 80).

Este estreitamento entre teoria e prática, contextualizado e inserido pelo professor poderá demarcar de forma significativa os conhecimentos vivenciados pelo aluno, ressignificando a aprendizagem nas aulas de Educação Física.

2.2.5 – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata de um documento normativo previsto na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), na LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e no PNE (BRASIL, 2014), elaborado por especialistas em Educação, após debates ocorridos com a sociedade e educadores até a sua segunda versão. No desenvolvimento da terceira e

¹⁹Em anexo quadro de conteúdos do Caderno de Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental II do Estado do Paraná.

versão final, as discussões mais coletivas foram encerradas uma vez que havia interesse que a mesma fosse construída de maneira rápida e enxuta.

Neste sentido criando um documento que não viria a atender os anseios de todos os envolvidos, ocorrendo até o desligamento dos grupos da área da Educação Física ligados a esta discussão. Como cita Pessoa, (2018, p. 8 apud GRANDO *et al*, 2019), tal “questão influenciou diretamente nas versões seguintes do documento”. Novaes *et. al* (2021) também chamam a atenção para este fato em seus estudos, vinculando interesses mercadológicos e, a retomada da perspectiva na disciplina de Educação Física como “atividade”. Já Pessoa, (2018), destaca que a história não foi contemplada na versão final da BNCC, ficando de lado os aspectos históricos dos movimentos renovadores que esta disciplina percorreu, suprimindo sua importância, mas elenca positivamente a incorporação dos conceitos próprios dos debates referente à Educação Física escolar realizados no interior do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

Em seus escritos Moreira, *et al*. (2016) aponta sua preocupação com a inexistência desta parte histórica da disciplina, sendo que a BNCC:

[...] Não demonstra clareza quanto à defesa histórica deste componente curricular na educação básica e nem se alinha à reivindicação desta como um campo de conhecimento multidisciplinar e de intervenção pedagógica, que tem como objeto de estudo as práticas corporais, adotadas como cultura corporal, na educação crítico-superadora, historicamente construída pela humanidade (MOREIRA *et al.*, 2016, p. 73).

Mesmo com todos esses contratempos, a construção da BNCC afirma ter como objetivo o de proporcionar qualidade da aprendizagem na educação. Assim sendo tal documento afirma ter como intuito:

[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2018, p. 4).

Este documento apresenta um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para cada ano/série com suas respectivas competências e habilidades. Para a BNCC:

[..], competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

A partir do delineamento de dez competências elencadas no documento, pode perceber uma correlação entre o contexto social, da realidade escolar e, as variadas linguagens apresentadas, que a partir das práticas da disciplina de Educação Física incorporadas ao currículo, poderão surtir efeitos positivos e propiciando a construção de conhecimentos e mudanças significativas na vida de alunas e alunos (SILVA, 2017).

Na sequência segue as dez competências elencadas neste documento para a Educação Básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018. p.10).

Percebe-se, no decorrer da descrição destas competências, que muitas se encontram intimamente ligadas à área da Educação Física, perfazendo sua conotação de importância que esta representa para nossas alunas e alunos e suas aprendizagens e desenvolvimento de suas potencialidades.

A BNCC apresenta-se distribuída em cinco áreas do conhecimento, que segundo Parecer CNE/CEB nº 11/201024, Brasil (2010 apud BRASIL, 2018, pg.27). “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares”. A disciplina de Educação Física faz parte da área de Linguagens, situação a qual Neira (2018, p. 218) comenta que não se apresentaram argumentos suficientes que justificassem a inclusão da referida disciplina na área de Linguagem e que isto pode vir a afetar a compreensão e a prática efetiva do professor na sua implantação, possibilitando distorções, já que “o leitor fica sem saber, por exemplo, por que a Educação Física está na área das linguagens e o que isso significa. A falta de consistência reside também nas noções de cultura e cultura corporal que influenciam a BNCC”.

Já o documento da BNCC explicita qual finalidade visa para esta área para o ensino fundamental anos finais, a saber, que:

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2018. p.63).

A BNCC faz a divisão das disciplinas por áreas de conhecimentos, bem como a importância da continuidade e ampliação da aprendizagem do ensino

anterior, e a continuidade do desenvolvimento do aluno a partir das competências específicas apresentadas para esta área do conhecimento, sendo elas:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018. p.65).

Em conformidade com as competências específicas a Educação Física como componente da área de Linguagem tendo como foco as práticas corporais que foram codificadas pela sociedade por meio de suas vivências culturais até a atualidade. A disciplina foi inserida nesta área por ser possível ler o movimento destas práticas, caracterizada como textos culturais. Neste sentido as práticas ligadas aos conteúdos da Educação Física, “devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BNCC, 2018, p.213), para que assim o aluno venha conhecer, reconstruir, apropriar dos conhecimentos permitindo uma visão conscientizada, autônoma de suas práticas, seus atos, cuidados em relação a si mesmo e ao outro.

Neste sentido elencam-se três elementos fundamentais comuns às práticas corporais segundo BNCC (2018, p. 213), “movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde”.

Destaca-se neste documento (BNCC, 2018) a divisão das práticas corporais em seis unidades temáticas ao longo de todo Ensino Fundamental, sendo as mesmas os Jogos e Brincadeiras, Esportes, Ginástica, Dança, Lutas e Práticas corporais de aventura, mas deixa claro que cada professor tem a liberdade de adequar à sua realidade, mas sem se esquecer das competências que o aluno necessita para finalizar este ensino bem como seu caráter lúdico.

Apesar de serem trabalhados vários conceitos inerentes a estas temáticas, por exemplo, suas regras, táticas, histórias e outras, as mesmas tiveram suas modificações e peculiaridades durante a história dos povos, sendo assim apresentam papel representativo para a cultura brasileira. Assim a BNCC faz a delimitação das habilidades que privilegiam oito dimensões de conhecimento na Educação Física sendo elas a experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário.

Por conseguinte, o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental deve buscar unir em sua prática pedagógica as temáticas e habilidades nas dimensões supracitadas garantindo as alunas e alunos o desenvolvimento das seguintes competências específicas:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.

6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.

7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.

8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.

9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.

10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (BRASIL, 2018, p. 223).

Salienta-se que neste sistema de ensino, o aluno, segundo a BNCC (2018, p. 231) passa por uma transição de estudos marcada pelo aumento das disciplinas e do número de professores e professoras, mas apresenta maior capacidade de distração e acesso a fontes de informações. Com a finalidade de propiciar uma ampliação de conhecimentos, se organizou a divisão em dois blocos (6º e 7º anos; 8º e 9º anos) referente aos objetos de conhecimento, em cada unidade temática, como se verifica no quadro abaixo:

QUADRO 1 – “Blocos das Práticas Corporais”

UNIDADES TEMÁTICAS/OBJETOS DE CONHECIMENTO 6º E 7º ANOS 8º E 9º ANOS

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: BRASIL (2018, p. 231).

A BNCC desde o ano de 2020 está sendo implantada no Ensino Fundamental no Estado do Paraná, e se encontra em fase de adaptações nos planejamentos dentro das instituições escolares, gerando muitas indagações por partes de estudiosos da área da Educação, como Almeida (2018 apud GRANDO *et al*, 2019, p. 3), quando afirma que:

[...] a BNCC vem a ser uma política pública causadora de polêmicas, posicionamentos e reflexões acerca de sua interpretação, aceitação e concepção, na Educação Básica com intuito de possibilitar e desenvolver as aprendizagens essenciais, por intermédio de uma educação humana integral, pautada na busca por uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Outra situação, pautada por Neira (2018), é a inexistência de alguns fatores como as atividades a serem realizadas, métodos adequados ou instrumentos ideais de avaliação e, neste sentido o autor explica que, sem a especificidade desses fatores, cada professor pode ensinar o que quiser e se quiser. Pensando que as alunas e alunos precisam aprender a ler e escrever da mesma maneira que precisam entender e conhecer como são e o que significam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, a ausência destas determinações coloca o professor como protagonista. Assim “ao contrário de outras propostas curriculares estaduais e municipais, a BNCC evidencia os professores e professoras como sujeitos do processo, atribuindo-lhes a tarefa de criar, inventar, recorrer à experiência própria e ao conhecimento das alunas e alunos para organizar e desenvolver o trabalho pedagógico” (NEIRA, 2018, p. 217).

Grando *et al.* (2019), destacam a ruptura dos conteúdos, ou seja, a não realização de uma transição dos conteúdos e habilidades anteriormente realizados no ensino fundamental I, ao qual seria importante na transição para o ensino fundamental II. Para os autores é relevante “fazer um retrospecto das principais contribuições dos conteúdos e habilidades implicados na fase anterior de escolarização para, assim, inferir nos conteúdos e habilidades da nova etapa” (GRANDO *et al*, 2019, p. 9).

Especificamente no que tange à temática de jogos e brincadeiras, nos 6º e 7º anos, ficou restringido ao conteúdo de jogos eletrônicos, cuja prática segundo Batista, Quintão e Lima (2008), pode trazer influências positivas (como resolução de problemas, orientação espacial, tomadas de decisões,

etc.), mas também negativas (agressividade, problemas de saúde físicos e emocionais, etc.²⁰). Ressalta-se que este tema poderia ter tido ampliação para outras possibilidades de jogos para estas séries no contemplar somente esta abordagem, este componente do currículo poderá sofrer limitação em sua prática por falta de recursos tecnológicos dentro das escolas.

Neira (2018, p. 219), realiza questionamentos sobre os jogos, citando como incoerência o fato de a BNCC ignorar “que manifestações pouco exigentes em termos motores possam ser abordadas nas aulas de Educação Física, tais como brinquedos e jogos de salão”.

Ainda analisando a diretriz nota-se que no objeto esporte, se encontra uma pluralidade de modalidades esportivas de marca, de precisão, de invasão e técnico-combinatórios para 6º e 7º anos, e esportes de rede/parede, de campo e taco, de invasão e de combate, para 8º e 9º anos. Segundo Grandó *et al* (2019, p.10), “cabe ao professor compreender a realidade escolar e trabalhar com os esportes que se adaptem a ela”.

Outra crítica que Moreira (2016, p. 71), aponta para a BNCC é sobre a “interpretação de que jogos e esportes são similares, em suas concepções e objetivos de aprendizagem. Jogos e esportes apresentam particularidades, embora inclusos na cultura corporal”.

A ginástica de condicionamento físico e de conscientização corporal segundo Grandó *et al* (2019), compõem o objeto de ginástica que na BNCC não apresenta exemplos que possam nortear a atuação docente.

Moreira (2016) ressalta a problemática do perigo de interpretação que ginástica geral pode ter, pois, trata-se de uma modalidade da ginástica, portanto, o documento não a conceitua em sua totalidade.

No contexto do conteúdo Dança, se encontram evidenciados os conteúdos de danças urbanas para os 6º e 7º anos e danças de salão para 8º e 9º anos. Grandó *et al.* (2019), percebem que o foco, nestas modalidades especificamente, poderá de certa forma não levar em conta a realidade escolar. Para Moreira (2016) é importante que a dança não seja percebida somente

²⁰DIAS, Junior Araújo. O impacto da prática de jogos eletrônicos na saúde dos adolescentes. Orientador: Michelle Cristina Guerreiro dos Reis. 2019. 15f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Enfermagem) - Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, 2019.

para o lazer, já que figura no manuscrito da BNCC como algo sem fundamentação teórica, desprovida, portanto, de discussão.

No eixo que trata sobre as Lutas, se determina a prática das lutas do Brasil (6º e 7º anos) e lutas do mundo (8º e 9º anos), que para Grandó *et al.* (2019), deveria fazer menção de uma divisão menor e mais específica.

No último tópico abordado pela diretriz com relação aos objetos de conhecimentos, se elencam as práticas de aventura, visto como sendo um ponto inovador da BNCC, pois segundo Bet e Suzuki (2013), a partir da década de 1990, essas práticas se fizeram presentes no meio esportivo e também na sociedade, destacando a interação homem/natureza e uma nova visão de atividades práticas, combinando atividade física e lazer.

Uma das críticas sobre a BNCC diz respeito aos objetos de aprendizagem e nesta menciona a falta de atenção à diversidade escolar presente nas escolas, públicas e privadas, de todo território brasileiro no que concerne o ensino fundamental anos finais. Cita-se que: “É fato de que construir uma base curricular comum a um país tão grande e múltiplo como o Brasil não é uma tarefa fácil”, e que a BNCC faz alusão a futuros caminhos a serem percorridos, considerando-a um progresso, mas já se encontra findada, podendo neste sistema de ensino sofrer uma regressão (BETTI, 2017 apud GRANDÓ *et al.*, 2019, p. 11).

Segundo Grandó *et al.* (2019), a BNCC apresenta poucos avanços deixando lacunas, especificamente na área da Educação Física, fazendo a apresentação de unidades temáticas e seus objetivos de aprendizagem²¹, mas não apresentando sugestão ou aprofundamento ao seu objeto de estudo, que é a cultura corporal, nem tão pouco apresentando abordagens elaboradas por estudiosos da área, que sistematizaram o processo de ensino aprendizagem, ficando essas escolhas a cargo de cada professor.

Rodrigues (2016), em suas afirmações antes da homologação da BNCC, indagava sobre a necessidade de uma Base para a educação nacional, bem como a problemática de incluir a Educação Física na área de Linguagens, já que em nível de graduação, a mesma integra a área da saúde. Destacou

²¹Em anexo Quadro de conteúdos da BNCC 6º/ 7º/ 8º/ 9º

algumas reflexões sobre os conteúdos do componente curricular Educação Física, sobretudo:

1) A dificuldade em padronizar objetivos e conteúdos desse componente curricular ao longo das séries e ciclos de escolarização; 2) Os critérios adotados para a escolha dos esportes e das práticas corporais rítmicas estarem presentes em todos os ciclos não estão claros; 3) É importante definir no texto o significado das dimensões de conhecimento, experimentação, produção, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise e compreensão crítica das práticas corporais e protagonismo comunitário; 4) Quanto às práticas corporais rítmicas, observa-se uma tentativa de substituição do tema Dança que é historicamente considerada pelo campo acadêmico da Educação Física como parte de seus conteúdos escolares; 5) O conteúdo Jogos e brincadeiras ser considerado primordial aos professores e estar contemplados somente nos dois primeiros ciclos; 6) Destaque a capoeira por ser considerada de grande relevância histórica e cultural; 7) Destaque sobre as dificuldades conceituais em relação a definição conceitual da expressão 'práticas corporais alternativas' bem como a falta de formação inicial e continuada dos professores. Tema que poderia ser contemplado como parte diversificada do currículo, ou ainda como parte dos objetivos da ginástica, das lutas e/ou dos exercícios físicos. 8) Consideração relevante e pertinente quanto ao esporte sobre a diversificação de conteúdos para além dos esportes de quadra tradicionalmente ensinados na escola. 9) Tema de grande interesse por parte da juventude, limitações de recursos financeiros para aquisição dos materiais nas escolas para trabalhar as práticas corporais de aventura, despreparo dos professores, pouco referencial teórico, dificuldade de inclusão dos alunos com deficiência; 10) Sobre os exercícios físicos que passam a ser considerados como conteúdo próprio, o considera como inovador e como positivo sua inclusão; 11) Quanto aos temas integradores: consumo e educação financeira; ética, direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais, culturas africanas e indígenas, dentre outros possíveis, como gênero e sexualidade, foram pouco abordados na elaboração dos objetivos das diferentes práticas corporais, em especial, os objetivos quanto ao esporte, ao exercício físico e às lutas (RODRIGUES, 2016, pp. 38-40).

Neira e Souza Junior (2016), neste corrente ano, se colocaram de forma mais favorável à implantação da BNCC por apresentar destaque sobre os temas pertinentes da atualidade, especificamente no campo da Educação Física, concluindo que:

A BNCC convida a combater o preconceito, o tratamento desigual de gênero, de etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, pois está comprometida com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde coletiva. Todas as temáticas que têm impactado a sociedade brasileira encontram-se presentes no documento (NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 202).

A versão final da BNCC apresentou grandes modificações em sua escrita comparada às versões anteriores, o que Grandó *et al.* (2019) consideraram como um “enxugamento”, pela necessidade da rápida aprovação, por exigência do MEC. Neste sentido, conforme aponta Freitas (2017):

No caso da Educação Física na base, a abertura ao campo crítico para definição dos conteúdos e conceitos parece ter servido aos indutores da BNCC como forma de diminuir a resistência da área à implementação desta política, tendo em vista que os conteúdos a serem ensinados não são o objetivo central desta política, pois central é o seu formato, prevendo habilidades codificadas e obrigatórias, pelo qual os reformadores buscam avançar cada vez mais com a lógica da meritocracia nas escolas (FREITAS, 2017, p. 164).

As mudanças preconizadas pela BNCC são de caráter obrigatório e poderão trazer mudanças na educação brasileira, em todos os níveis de escolarização, chegando até a educação superior, assim como nos aspectos de avaliações dos mesmos, como, por exemplo, as avaliações do INEP, que Zambon (2017) preconiza que devem ser implantadas de forma gradativa, a partir de reflexões com consciência e comprometimento dos agentes envolvidos.

2.2.6 - CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE (CREP)

Este documento nasceu da necessidade da elaboração de um material que considerasse as especificidades da rede estadual paranaense e que viesse a orientar as deliberações constantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que ora foi implantada a partir do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações que teve sua construção por meio de ações colaborativas entre a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná - Seed/PR, o Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime/PR e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/PR, com a participação significativa dos profissionais da rede de ensino estadual paranaense (PARANÁ, 2021).

Após a implementação da BNCC em 2018, o Estado do Paraná em 2019 realizou uma consulta pública para que os participantes fizessem suas

contribuições, reajustando à realidade do ora aprovado Referencial Curricular do Paraná, que discorre em seu texto a seguinte explicação:

O Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, retrata a contextualização legal para a implantação da BNCC, traz um breve histórico da educação paranaense, expõe os princípios orientadores que devem balizar a elaboração dos currículos escolares e apresenta a definição dos direitos e objetivos de aprendizagem, por etapas e anos de escolaridade, segundo suas especificidades (GRISON, 2020, p. 45).

Este documento (RCP) embasou o currículo²² em vigência no estado do Paraná o “CREP”, que no ano de 2020 se tornou o documento oficial para a elaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares e dos PTDs da Rede Estadual do Paraná no ensino fundamental II, criado com o “objetivo complementar e reorganizar o Referencial Curricular do Paraná, abordando as principais necessidades e características da nossa rede de ensino à luz da BNCC” (PARANÁ, 2021, p. 3).

Identificam-se em tal proposta, os conteúdos essenciais para cada ano do Ensino Fundamental em todas as disciplinas, como também sugere especificamente sua divisão por trimestre ao longo do ano letivo, norteando as informações que os estudantes necessitam se apropriar para dar continuidade em sua vida escolar, segundo os objetivos de aprendizagem de indicadores da BNCC (PARANÁ, 2021).

Segundo Grison, (2020, p. 46), o CREP vem com o intuito de complementação do Referencial Curricular do Paraná que em seu texto elenca “princípios, direitos e orientações, trazendo conteúdos essenciais para cada componente curricular em cada ano do Ensino Fundamental e também sugestões de distribuição temporal dos conteúdos nos trimestres ao longo do ano”.

Mais precisamente este referencial propõe aos professores e professoras:

²²Por meio do mesmo, há o delineamento da seleção dos conhecimentos, que ora são organizados em disciplinas, as quais têm como referência básica os diversos conhecimentos produzidos pela ciência, possuindo relevância ímpar, pois a escola tem por função socializar os conceitos já elaborados sobre a realidade (BREMER, 2009).

[...] uma maneira de trazer para o âmbito da docência possibilidades de encaminhamentos que levam ao desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica. Embora essas perpassem todas as atividades da escola, são os conteúdos e a forma como são trabalhados que traçam uma linha sequente e gradativa para que os estudantes adquiram conhecimento e repertório cultural, desenvolvam o pensamento científico, crítico e criativo, a comunicação, a cultura digital, a argumentação, compreendam as relações entre trabalho e projeto de vida e aprimorem o autoconhecimento, o autocuidado, a empatia e a cooperação, tornando-se cidadãos responsáveis capazes de atuar na sociedade (PARANÁ, 2020, p. 2).

O documento do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) se encontra dividido por tópicos para todos os anos do ensino fundamental e, na disciplina de Educação Física se contempla Unidades Temáticas, que elencam os conteúdos a serem trabalhados tais como: esporte, brincadeiras e jogos, dança, lutas, ginástica e práticas corporais de aventura, competências gerais e específicas de cada componente acompanhadas de reflexões sobre as metodologias que venham a “potencializar as aprendizagens e o processo avaliativo formativo dos estudantes” (PARANÁ, 2021, p. 3).

Nesta perspectiva de abordagem considera-se a importância de refletir que:

A função primordial da educação já não pode ser adaptar a criança a uma ordem existente, fazendo com que assimile os conhecimentos e o saber destinados a inseri-la em tal ordem, como procederam gerações anteriores, mas, ao contrário, ajudá-la a viver num mundo que se transforma em ritmo sem precedente histórico tornando-a capaz de criar o futuro e de inventar possibilidades inéditas (GARAUDY, 1978, p. 84).

Em 2020 uma nova consulta pública foi aberta e professores e professoras da rede tiveram a oportunidade de contribuir para a melhoria do documento. Ao iniciar seu planejamento anual e seus PTDs os mesmos tiveram que se respaldar neste material (CREP) que, por sua vez, foi embasado da BNCC, podendo ser feitas inclusões de objetivos de aprendizagem conforme a realidade que se encontrava. Por estar em fase experimental, foi permitido aos professores e professoras realizar adequações em seus RCOs (Registro de classe online) que achavam ser “pertinente à distribuição temporal dos conteúdos nos trimestres durante o ano letivo, bem como poderão sugerir outros conteúdos que não foram contemplados”, para

que no ano seguinte fossem feitas as adequações e mudanças para sua efetivação oficial. (GRISON, 2020. p. 46).

Para o ano de 2021, os PTDs utilizados já apresentam especificados para cada trimestre sendo distribuído em Unidades temáticas, Objetos de conhecimentos, Orientações de conteúdos, Objetivos de aprendizagem (habilidade) e seus códigos, assim se percebe como, destaca Grison (2020), que o professor perde sua “autoria”, fato este que era de suma importância nos referenciais anteriores que embasavam os PTDs, embora se encontre no presente documento que:

(..) são elencadas sugestões e orientações de conteúdos adequados à nossa realidade regional, os quais devem servir como base para o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para a trajetória dos estudantes nesta etapa de formação – a do nível fundamental II - e para que estes possam atuar em sociedade, agindo, crítica e responsabilmente, frente aos desafios do mundo contemporâneo, apresenta-se como instrumento de trabalho que objetiva orientar a construção das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC), dos Planos de Trabalho Docente (PTDs) e dos Planos de Aula (PARANÁ, 2021, p. 3).

E continua como nota de rodapé:

1 Sugestões de conteúdos. Não é necessário abordar todos os conteúdos. São obrigatórios: Unidade Temática, Objetos de Aprendizagem e Objetivos de Aprendizagem (Habilidades). Válido para todo o documento.

2 A abordagem poderá acontecer no trimestre mais adequado ao contexto local da instituição. Válido para todo o documento (PARANÁ, 2021, p. 3).

Percebe-se uma disparidade entre teoria e prática, pois estas trocas de abordagem como citado acima, não são possíveis de serem feitas no RCO quando se opta sua inclusão via planejamento, a não ser que o professor inclua seu próprio planejamento via conteúdo, fazendo de forma manual conforme seu próprio planejamento, não deixando de esquematizar sua prática pedagógica. Nesta situação, França, (2019. p.4) demarca que “não seria muito proveitoso trabalhar a Educação Física escolar com tendências pedagógicas que não tem objetivos definidos nem tão pouco sem planejamento”.

Estas tendências pedagógicas norteiam a abordagem que o professor emprega em suas aulas, por meio das práticas de diferentes manifestações da Cultura Corporal contribuindo para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos sujeitos (PARANÁ, 2021).

Com relação a abordagem²³ percebe-se que no CREP não se elenca uma específica, mas uma miscigenação de algumas dentro das vertentes preditivas, concepção esta que:

Concebem uma nova concepção de Educação Física, possuem princípios norteadores de uma nova proposta, são as que têm mais consistência na área da Educação Física escolares, as tendências que têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, o que a aproxima das ciências (FRANÇA, 2019, p.3-4).

Em referência aos conteúdos²⁴, no qual se encontram especificados neste documento as Unidades Temáticas, estes devem ser ilustrados como tudo que se deve aprender abrangendo todas as capacidades, não somente a que concerne à cognitiva (ZABALLA, 1998).

Seguindo este conceito, o papel do ensino da Educação Física escolar necessita se embasar em três dimensões:

Ultrapassa o ensino de esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas e expressivas e o conhecimento sobre o próprio corpo, em seus fundamentos, técnicas e organização (dimensão procedimental), e inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual) (FRANÇA, 2019, p.10).

Sendo assim, oportunizando uma destas dimensões, a de natureza atitudinal que segundo França (2019), a que concebe o aprendizado de vivências concretas que proporcionam uma postura de responsabilidade perante si e outro, garantindo o respeito por meio de diálogos nas resoluções de problemas, o capítulo seguinte vem delimitar a real necessidade desta concepção para que a Educação das Relações Étnico-Raciais seja assegurada e de forma afirmativa dentro do contexto escolar por todos os seus envolvidos.

²³Abordagens Preditivas: Aulas abertas (1986, Logo Hildebrandt e Laging), Humanista (1985, Vitor Marinho de Oliveira), Psicomotricista (1982, Airton Negrine e Mauro Guiselini), Desenvolvimentista (1987, Go Tani), Construtivista (1989, João Batista Freire), Crítico Superadora (1992, Coletivo de autores), Crítico- emancipatória (1991, Eleonor Kunz), Sistêmica (1991, Betti) e Educação Física Plural (1995, Jocimar Daiolio)

²⁴Em anexo Quadro de conteúdos CREP 6º / 7º / 8º / 9º.

3 AÇÕES AFIRMATIVAS - CONQUISTAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A tessitura deste capítulo traça reflexões acerca do Movimento Negro no contexto brasileiro, suas lutas, reivindicações, conquistas no setor educacional e como a Educação das Relações Étnico-Raciais se encontra nos documentos da Educação Básica no Ensino Fundamental anos finais na disciplina de Educação Física.

Segundo Luz (2013) a conquista de ações afirmativas para a Educação das Relações Étnico-Raciais é uma forma de restituição cultural da população negra ou como assegura Coelho (2017), trata-se da ampliação dos conhecimentos inerentes à temática étnica racial, para a superação da discriminação racial. Ainda, para Pinho (2016), facilita a desconstrução do colonialismo na educação por intermédio do reconhecimento da diversidade cultural brasileira, assim:

[...] ações afirmativas conquistadas para educação étnico-raciais permite desvelar os processos de opressão racista, mas também enaltecer as culturas e articulações políticas desenvolvidas pelo Africanos e afro-brasileiros no contexto da escravidão e para além dele, com vistas a inscrever no imaginário social o negro desde outro lugar, o da valorização e reconhecimento (PINHO, 2016, p. 30).

Como se pode verificar na citação acima, ações afirmativas conquistam para Educação das Relações Étnico-Raciais uma nova visão desta cultura, visão de enaltecimento, de respeito para ser aplicada em todas as situações que concerne à relação humana, enfim em toda a sociedade.

Ainda para PINHO (2016, p. 150):

[...] serve-nos para problematizar a pertinência daquilo que os saberes locais das comunidades podem ser vistos como uma ciência do concreto, pois tais saberes são os resultados das experiências seculares e milenares que as comunidades acumularam ao longo do tempo a partir da relação imediata com o seu ambiente.

Quando se propõe abranger nos bancos escolares o conhecimento sobre o continente africano, se limitam a escravidão, deixando de lado sua diversidade, minimizando a importância dos afrodescendentes, dentre estes os ensinamentos na agricultura, mineração, ourivesaria, metalurgia, sistemas matemáticos, medicina, astronomia, arquitetura, artes, culinária, ciências,

política, sociologia, costumes, os quais são vistos como conhecimentos prévios, caracterizados a priori advindos de outras nacionalidades.

Nesse sentido, ações afirmativas permitem conhecer as culturas que percorrem e compuseram a história do país, com uma visão de desconstrução do colonialismo e do branqueamento, pois se faz necessário dar início a uma visão diferenciada das apresentadas por doutrinas hierárquicas que explicaram a sociedade até então e assim introduzir em sala de aula um conteúdo rico em conhecimento e em valores.

É importante compreender e respeitar singularidades individuais, percebendo suas necessidades, desejos, interesses e angústias, pois se vive coletivamente em uma sociedade com culturas, trajetórias e visões de mundo diferentes. É preciso olhar para os diversos “eu” e perceber essa amplitude cultural, devendo conhecê-la para respeitá-la, para que não venham a ignorar a realidade e a identidade do outro. Neste sentido se coloca a importância do letramento racial crítico para além da escola como nos aponta Ferreira (2014 apud REIS-CALADO 2020 p.10), quando destacam que o mesmo “deve ser estendido a todos os meios e ambientes sociais, explicitando a urgência do debate para compreensão da sociedade brasileira e suas contradições, bem como do racismo que pavimenta instituições, agências e relações sociais”.

Se pondera na sequência do texto que as ações afirmativas para Educação das Relações Étnico-Raciais, têm um papel fundamental para auxiliar na diminuição das desigualdades dentro e fora das escolas, permitindo uma sociedade mais igualitária e justa.

Com isso, o próximo subcapítulo trata sobre acontecimentos sociais, reivindicações em prol de uma sociedade igualitária, do respeito ao povo negro e sua cultura, que trouxe por meios destas a sanção da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que 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”.

3.1 – LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 – CONQUISTA DE UM POVO NEGLIGENCIADO

A implantação da Lei 10.639/03 é advinda da necessidade de reparação ao povo negro trazido para as terras brasileiras e escravizados no período da colonização sendo retirado de seu convívio familiar, obrigado a ocultar suas crenças, cultura e a sua própria vida e, que após a abolição foram abandonados à própria sorte.

No setor educacional este abandono ficou evidente, negras e negros não eram aceitos nos bancos escolares, mas tinham consciência de que sua ascensão social ou mobilidade social neste período de modernização em que o Brasil se apresentava, só poderia ser garantida mediante sua presença neste setor, conforme cita Santos (2005).

A escola sempre perpetuou em seu ensino formal a cultura do embranquecimento, trazendo em seus ensinamentos contextos eurocentristas, ostentando conceitos e culturas dos europeus e dos Estados Unidos da América, bem como a ocultação e desvalorização do continente africano, da cultura negra e de seus pertencentes, conforme citam Nascimento (1978), Munanga (1996), Silva (1988 e 1996). Os autores destacam que, ainda nos dias atuais, a educação permanece sofrendo influências desta época perpetuando estereótipos e preconceitos.

Na busca por reconhecimento verificou que:

Diante deste ocultamento e discriminação da cultura negra na educação formal, movimentos negros em união com intelectuais negros deram início as reivindicações junto ao Estado Brasileiro com o intuito de inserir o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira (Santos, 2005, p. 20).

Essas reivindicações foram se tonando constantes no decorrer da história brasileira, como na realização do I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, em que se recomendou dentre outros pontos, “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo” (NASCIMENTO, 1968. p. 293)

Também nos dias 26 e 27 de agosto de 1986 em Brasília-DF, foi realizada a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, com

representantes de sessenta e três Entidades do Movimento Negro com as seguintes reivindicações no setor educacional:

- O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil;
- Que seja alterada a redação do § 8ª do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: 'A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes' (CONVENÇÃO, 1986 apud SANTOS, BRASIL, 2015, p. 22.).

Ao longo dos anos, segundo Hasenbalg (1987), movimentos negros foram sendo criados e suas reivindicações sendo levadas a diante, com uma pauta bem específica nas seguintes áreas: racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional. Já no que tange na educação, tratava sobre discriminação racial e ideias racistas, melhoria de condições de acesso à população negra, reformulação dos currículos para a valorização e participação do negro na sua elaboração introduzindo a história e línguas africanas no contexto escolar.

Neste sentido, Feliciano (2018, p. 77) corrobora em seus estudos sobre a necessidade da valorização, promoção e o reconhecimento da cultura africana e afrodescendente nos bancos escolares afirmando que, é dentro do “espaço escolar que o sujeito estabelece relações com o diverso, possibilita a formação humana baseada na relação com o outro” e ainda destaca sobre os movimentos e mobilizações realizadas desde os anos 1930, intensificadas a partir dos anos 1970 pelo Movimento Negro que “reivindicavam o combate ao preconceito e discriminação, igualdade social, valorização e reconhecimento igualitário à história e cultura afro-brasileira e africana e indígena, conduzidos através da educação institucionalizada”.

Em 20 de novembro de 1995, 30 mil pessoas se reuniram em Brasília para uma marcha, intitulada “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida”, em comemoração ao aniversário de 300 anos do célebre Zumbi dos Palmares que tanto lutou pela valorização de sua cultura, sendo símbolo da resistência escravista e da consciência negra no Brasil.

Eventos como este propiciaram uma pressão política para que reformas pudessem vir a acontecer na regulamentação de novas leis. Como exemplo, cita-se que neste mesmo dia da marcha, o Presidente da época Fernando Henrique Cardoso, recebeu o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial que apresentou suas reivindicações no setor educacional os seguintes itens:

- Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, gratuita e de boa qualidade.
- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras.
- Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus.
- Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, a universidade e as áreas de tecnologia de ponta (EXECUTIVA, 1996, p. 24-25).

Neste mesmo dia, o presidente em exercício assinou um decreto que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. Esse decreto foi permitindo novos rumos do movimento reivindicatório, tanto que no ano seguinte, 1996, aconteceu o Seminário Internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos” tendo como entidade organizadora o Ministério da Justiça, no qual o Presidente em exercício, Fernando Henrique Cardoso, demonstrou a existência de discriminação racial aos negros e negras no Brasil (SANTOS, 2005, p. 17).

A busca da identidade e afirmação da cultura negra sempre estiveram presente na sociedade por intermédio dos movimentos sociais, mas começou a ganhar visibilidade, segundo Gomes (2005), com abertura política no Brasil na década de 1980. Já nos Estados Unidos e outros países da Europa, o movimento é anterior, tendo acontecido no final da década de 1960.

Muitas foram as mobilizações para consolidação das Políticas Públicas vigentes e para ilustrar tais mobilizações, seguem listados abaixo alguns dos

eventos destas lutas do movimento negro dentro da vida política, social e econômica brasileira que marcaram esta trajetória:

**QUADRO 2: LUTAS DO MOVIMENTO NEGRO NA VIDA POLÍTICA, SOCIAL E ECONÔMICA
BRASILEIRA**

PERÍODO	EVENTO
Escravagista	Movimentos abolicionistas utilizavam-se da arte, debates, artigos em jornais e da quilombagem “fuga para os quilombos e outros tipos de protestos” para rebelar-se contra a escravidão. Um de seus representantes mais conhecidos era o líder do Quilombo Zumbi dos Palmares. Com a promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, se encerra o longo período escravagista (FAHS, 2019).
1789	Rebelião de Santana - Um grupo de escravizados no sul da Bahia, mais precisamente do engenho de Santana, matou o feitor, apoderou-se de alguns meios de produção e fugiu para a floresta onde criou mocambos, se repetindo por mais duas vezes no local, em 1821 e 1828, e se torna ainda mais excepcional quando, após inúmeras tentativas de expedições militares para reprimi-la, os rebeldes elaboram um “tratado de paz” para negociar cláusulas com as condições para seu retorno ao Engenho e ao cárcere (REIS, 1989).
1833	Revolta das Carrancas - foi um levante organizado por homens e mulheres escravizados, em 13 de maio de 1833, em Minas Gerais, mais precisamente nas terras de uma poderosa família da região: a família Junqueira (SCHWARCZ, 2015).
1931	Ao final do século XIX e durante uma grande parte do século XX - criação da Imprensa Negra Paulista sendo fundada a Frente Negra Brasileira (FAHS, 2019).
1935	Revolta dos Malês - foi uma manifestação de escravizados que enfrentou o império em busca de liberdade religiosa e fim da escravidão (ALMEIDA, 2022).
1944	Abdias Nascimento fundou no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, entidade que rompeu a barreira racial no teatro brasileiro. Foi a primeira entidade afro-brasileira a ligar a luta pelos direitos civis e humanos de negras e negros à recuperação e valorização da herança cultural africana. Denunciando a segregação no teatro brasileiro, sobretudo a prática de pintar atores brancos de negro para desempenharem papéis dramáticos, o TEN oferecia cursos de alfabetização e de cultura geral a seus integrantes: empregados domésticos, trabalhadores e operários, desempregados e funcionários públicos diversos. Formou a primeira geração de atores e atrizes negras e favoreceu a criação de uma dramaturgia que focalizasse a cultura e a experiência de vida dos afro-brasileiros. (IPEAFRO)
1950	Após o Estado Novo, a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro promoveu, entre os dias 29 de agosto a 4 de setembro, na cidade do Rio de Janeiro, o I Congresso do Negro Brasileiro, com intuito de buscar ações afirmativas para adoção de políticas de combate ao racismo. Reivindicava ações no contexto nacional em sua declaração final a formação de institutos de pesquisas públicos e particulares para estimular os estudos das reminiscências africanas, e meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor. (PARANÁ, 2006, p. 5).
1951	No dia 3 de julho o Brasil presenciou a primeira norma contra o racismo, foi criada a lei contra o racismo - “Lei Afonso Arinos” de número 1390/51, que tornava contravenção penal a discriminação racial a discriminação por raça ou cor, e que ficou conhecida pelo nome de seu autor, o deputado federal pela UDN ²⁵ , Afonso Arinos de Melo Franco (Silva, 2019).
Década 1960	Abdias Nascimento, ativista pan-africanista, personalidade ímpar no contexto brasileiro, participou dos Movimentos dos Direitos Civis nos EUA e a luta africana contra a segregação racial e libertação de colônias – que são integradas pelas

²⁵União Democrática Nacional (UDN) foi um partido político brasileiro, fundado em 1945, de orientação conservadora e frontalmente opositor às políticas e à figura de Getúlio Vargas.

	personalidades como Rosa Parks, Martin Luther King, Nelson Mandela, assim como influências advindas do movimento conhecido como “Black is Beautiful” ²⁶ . (FILHO GAVINI, 2018).
Décadas 1970/1980	Manifestação no Teatro Municipal de São Paulo, que resultaria na formação do Movimento Negro Unificado. (NASCIMENTO, 2014)
1981	Abdias Nascimento fundou o Ipeafro – Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros, entidade que realizou o Sankofa ²⁷ - um dos primeiros cursos de preparação de professores e professoras para a introdução da história e da cultura africanas e afro-brasileiras no currículo escolar.
1989	“Lei Caó”, que se referia ao Deputado Carlos Alberto Caó de Oliveira, advogado, jornalista, militante do movimento negro que ganhou destaque por sua luta contra o racismo, sendo o autor desta nova redação. Lei nº 7.716/1989 que tipificou o crime de racismo no Brasil. Hoje, esse crime é imprescritível e inafiançável no país. Além da “Lei Caó”, há a injúria racial (Art. 150, CP), utilizada nos casos de ofensa à honra pessoal, valendo-se de elementos ligados à cor, raça, etnia, religião ou origem. (NASCIMENTO, 2014)
1995	<ul style="list-style-type: none"> ●A Marcha Zumbi, contra o Racismo e pela Vida realizada em Brasília no dia 20 de novembro, sendo instituído o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra por meio de um decreto do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Neste mesmo dia foi entregue ao Presidente o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial que apontava ao setor da Educação as seguintes ações de afirmação já citadas anteriormente. ●Projeto de Lei nº. 1239 do Deputado Paulo Paim – Que garante a reparação com indenização para os descendentes dos escravizados no Brasil (COMISSÃO EXECUTIVA NACIONAL, 1996).
2001	Realização da Terceira Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatadas de Intolerância na cidade de Durban – África. As Conferências Mundiais para o Combate ao Racismo e à Discriminação Racial aconteceram anteriormente em Genebra, sendo a primeira no ano de 1978 e a segunda em 1983 (NASCIMENTO, 2014).
2003	<ul style="list-style-type: none"> ●Criação de programas de cotas raciais e a SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República com a finalidade de formular, coordenar e articular políticas e programas para a promoção da igualdade e a proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra. ●LEI Nº 10.639/03. Altera a Lei no 9.394/96, 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" (ROMÃO, 2005).
2008	LEI Nº 11.645/08. Altera a Lei no 9.394/96, modificada pela Lei no 10.639/03, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, criada com o intuito de promover a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos citados, visando disseminar a importância do negro e do índio na formação da sociedade nacional e de acordo com a própria Lei, resgatar as suas contribuições nas áreas social, econômica e

²⁶Black is beautiful (em português, Negro é lindo) foi um movimento cultural iniciado nos Estados Unidos da América na década de 1960 por afro-americanos. Mais tarde, espalhou-se fora dos Estados Unidos, predominantemente nos escritos do Movimento de Consciência Negra de Steve Biko, na África do Sul.

²⁷O conceito de Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Sankofa ensinaria a possibilidade de voltar atrás, às nossas raízes, para poder realizar nosso potencial para avançar. Disponível em: [Marfim&text=Sankofa%20ensinaria%20a%20possibilidade%20de,realizar%20nosso%20potencial%20para%20avan%C3%A7ar. Acesso em 18/01/22.](https://portal.fiocruz.br/noticia/projeto-sankofa-discute-questoes-e-relacoes-etnico-raciais#:~:text=O%20conceito%20de%20Sankofa%20(Sanko,Togo%20e%20Costa%20do%20. Acesso em 19/01/22.</p>
</div>
<div data-bbox=)

	política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).
2009	Em continuidade com programa do SEPPPIR, foi aprovado o Decreto 6.872 ²⁸ , de 4 de julho de 2009 conhecido como PLANAPIR – Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial.
2010	LEI Nº 12.288 ²⁹ , de 20 de julho. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003 que em seu Art. 1º - Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (BRASIL, 2010).
2012	LEI 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, que determina a criação de cotas em universidades públicas para a população negra (BRASIL, 2012).
2013	Decreto nº 8.136/2013 ³⁰ , documento que aprova o regulamento do Sistema SINAPIR – Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial, é um instrumento fundamental para a institucionalização da Política de Promoção da Igualdade Racial em todo o país, assinado na abertura da III CONAPIR – Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, que ocorreu de 5 a 7 de novembro de 2013, e pela Portaria SEPPPIR nº 8, de 11 de fevereiro de 2014, (FILHO GAVINI, 2018).
2014	LEI Nº 12.990, de 9 de junho de 2014, voltada ao mercado de trabalho, que reserva aos negros e negras 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (BRASIL, 2014).

Fonte: (BRASIL, 2008); (BRASIL, 2010); (BRASIL, 2012); (BRASIL, 2014); (COMISSÃO EXECUTIVA NACIONAL, 1996); (FAHS, 2019) (FILHO GAVINI, 2018); (IPEAFRO); (NASCIMENTO, 2014); (SILVA, 2019); (PARANA, 2006); (ROMÃO, 2005).

Com o andamento desses movimentos, esboçando a importância da LEI 10.639/03 que foi sancionada pelo então presidente Luiz Inácio da Silva, alterando a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 da LDB (Lei das Diretrizes e Bases) que estabelece suas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se coloca necessário a explanação de outras informações, na qual a Lei nº 9.394/96 que passou a vigorar acrescida de artigos que tratam da

²⁸Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm. Acesso em 05/06/2021.

²⁹LEI Nº 12.288, de 20 de julho. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003 que em seu Art. 1º - Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em 05/06/2021.

³⁰Decreto Nº 8.136, de 5 de novembro de 2013, que aprova o regulamento do Sistema nacional de Promoção da igualdade racial – Sinapir, instituído pela Lei Nº 12.288, 30 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d8136.htm. Acesso em 05/06/2021.

obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio público ou privado, com o intuito de enaltecer positivamente os ensinamentos deixados por este povo cuja cultura, no transcorrer da história, foi considerada inferior, ou nas palavras de Kabengele Munanga (2006), criando uma conotação de inferioridade do povo negro como “raça inferior”:

(...) apesar do processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na "negritude e na mestiçagem", já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superiores (MUNANGA, 2006, p.16).

Seguem abaixo os artigos alterados na LEI N° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela LEI N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003 supracitada, e posteriormente modificada pela LEI N° 11.645 de 10 de março de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1ª - O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2ª - Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 1996, p. 22 e p. 51).

Antes que fosse promulgada esta lei, algumas reivindicações dos movimentos negros foram atendidas tanto no Governo Federal como em algumas cidades brasileiras dentre elas Salvador³¹, Teresina³², Rio de

³¹Lei Orgânica / Salvador - artigo 183, § 6º e no artigo 163, § 4º - 05/04/1990.

³²Lei Orgânica / Teresina - artigo 223, inciso IX, e Lei nº 2.639, 16/03/1998, Teresina, Art.1º ao Art.4º.

Janeiro³³, Belo Horizonte³⁴, Porto Alegre³⁵, Belém³⁶, Aracaju³⁷, São Paulo³⁸, Brasília³⁹, com mudanças em suas leis orgânicas, como também no Estado da Bahia⁴⁰, mediante a sensibilidade de alguns políticos a estas reivindicações, incluindo disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano, nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino, deste estado.

Em meados dos anos 1990 acontecia a revisão dos livros didáticos ou a eliminação de alguns destes que apresentavam, em suas páginas, estereótipos do povo negro tendo representações de inferioridade e submissão com conotações negativas em suas escritas e ilustrações. Trata-se de um importante material de uso pedagógico e formação de alunas e alunos, que Gatti Júnior (2004) define como:

Material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação; materiais caracterizados pela seriação dos conteúdos; mercadoria; depositário de conteúdos educacionais; instrumento pedagógico; portador de um sistema de valores; suporte na formulação de uma História Nacional; fontes de registros de experiências e de relações pedagógicas ligados a políticas pedagógicas da época; e ainda como materiais reveladores de ângulo do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 34-35).

A demanda de revisão deste material tinha a ver com o fato de que se no mesmo não constava representatividades afirmativas e situações de valorização da cultura negra, a lacuna da aprendizagem, pertencimento e respeito por parte das alunas e alunos, ainda permaneceria nos bancos escolares.

Concatenando, no âmbito escolar a LEI Nº 12.288, de 20 de julho que institui o Estatuto da Igualdade Racial, já citada anteriormente, esta vem reiterar a Lei 10.639/03 sobre a obrigatoriedade do estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei

³³Lei Orgânica / Rio de Janeiro - artigo 321, inciso VIII.

³⁴Lei Orgânica /Belo Horizonte - 21/03/1990 - Art. 182.

³⁵Lei nº 6.889, 05/09/1991, Porto Alegre - Art. 1º ao Art. 7º.

³⁶Lei nº 7.685, 17/01/1994, Belém - Art. 1º ao Art. 6º.

³⁷Lei nº 2.221, 30/11/1994, Aracaju, Art.1º ao Art.7º e Lei nº2.251, 31/03/1995, Art. 1º ao Art.9º.

³⁸Lei nº 11.973, 4/01/1996, São Paulo, Art. 1º ao Art. 5º.

³⁹Lei nº 1.187, 13/09/1996, Brasília/DF, Art. 1º e Art. 2º.

⁴⁰Constituição do Estado da Bahia, 05/10/1989 - Art. 275.

nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo que estes devem ser ministrados em todo o currículo escolar resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

Para que este trabalho seja realizado de maneira adequada, a respectiva lei também elenca como competência do Poder Executivo fomentar a formação inicial e continuada de professores e professoras e a elaboração de material didático.

No decorrer desta lei descrevem-se outras obrigadoriedades que o setor público na esfera federal, distrital e estadual precisa colocar em prática para o setor educacional, como:

Propiciar nas datas comemorativas incentivando a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração; Fomentar a pesquisa e à pós-graduação podendo criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra; Resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra; Incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira; Desenvolver programas de extensão universitária destinado a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários; Estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas; Estimular e apoiar ações socioeducacionais realizadas por entidades do movimento negro que desenvolvam atividades voltadas para a inclusão social, mediante cooperação técnica, intercâmbios, convênios e incentivos, entre outros mecanismos; Adoção de programas de ação afirmativa, de políticas de promoção da igualdade e de educação, acompanhando e avaliando estes programas (BRASIL, 2010, Seção II, Da Educação, Art. 11 a 16.).

Resta saber então se a partir destas lutas e reivindicações nos dias atuais, o povo negro está sendo respeitado em suas tradições, religiosidades, na participação da sociedade, se está sendo ouvido, sentindo-se pertencido e incluído no contexto em que se encontra.

Neste sentido, a Lei 10.639/03 e a posterior Lei 11.145/08, enfatizam para novas diretrizes, declarando a importância dos professores e professoras, em sala de aula, ressaltar a cultura afro-brasileira e indígena como constituinte

e formadora da sociedade brasileira, na qual negras e negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, os pensamentos e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura, que envolve a música, a culinária, a dança, e as religiões de matrizes africanas, bem como indígenas.

Na sociedade brasileira a visão etnocêntrica ainda está muito presente, precisando ser revista para a consolidação de espaços sociais mais justos e igualitários, respeitando as diversas identidades, conforme destaca Gomes (1995, p. 37):

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana.

Importante ressaltar também o significado de uma formação intercultural no processo formativo dos indivíduos, que para Silva, *et al* (2007, p. 51) se refere a “reconhecer, valorizar e acolher identidades plurais sem representar ameaças ou quaisquer formas de naturalização do preconceito e desrespeito à vida humana, independente de sexo, cor, gênero, credo, etnia, nacionalidade” neste sentido alcançar e “superar mecanismos discriminatórios ou silenciadores da diversidade cultural, em nome de uma sociedade baseada na justiça social”.

Em continuidade sobre a formação intercultural, como um conceito de formação que promove políticas e práticas que estimulam a interação, compreensão e o respeito entre as diferentes culturas e grupos étnicos, mas não é incorporada de modo consistente nos processos educativos oferecidos a toda a população (CANDAUI, 2010. p. 160-163), ao qual complementa que esta abordagem quando utilizada resulta como um dos elementos principais para a valorização da ancestralidade africana e “principalmente para aqueles grupos que lutam pelo reconhecimento de territórios e neles procuram implementar outros modelos de desenvolvimento”.

Em seu percurso histórico, muitos grupos sociais foram conquistando e ocupando espaços em diferentes instâncias na sociedade. Expressões socioculturais passaram a serem reconhecidas e respeitadas; as lutas pela afirmação das diferentes identidades étnicas e culturais demonstraram a

necessidade de implantação de leis, modificações necessárias, bem como políticas públicas, que protegem os direitos sociais de sua população. Como lembra Rodrigues *et. al* (2018, p. 201) é preciso estar atento à “busca pela melhoria dos direitos sociais e a real necessidade da realização de ações estratégicas para a implantação de novas políticas que visam beneficiar a todos e especialmente o reconhecimento da sociodiversidade no Brasil”.

De acordo com Borges (2010, p. 82), a inserção nos conteúdos programáticos das escolas, sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, é de crucial importância para o ensinamento das diversidades, sendo um momento em que se busca valorizar a história e cultura do próprio povo brasileiro, além de ser, sobretudo, “[...] uma oportunidade histórica de reparar danos, que se repetem há cinco séculos”.

Tentando, portanto, desconstruir a representação de que o afrodescendente tem como único atributo a descendência escrava, subalterna ou dominada, a escola tem um papel crucial para que ocorram mudanças necessárias como é destacado nas Diretrizes Curriculares, na atribuição de que, cabe:

[...] às escolas desempenhar papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica (MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 29).

A inserção dos conteúdos programáticos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena é um passo importante, mas por si só não é garantia que o reconhecimento dos referidos conteúdos venha se efetivar. CANDAU (2016, p.21) remete a interculturalidade como suporte metodológico para tracejar um novo percurso na “construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia” prosseguindo na importância de “construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados”, assim a escola e seus integrantes apresentam um papel primordial para que esta inserção ocorra de fato e de maneira eficiente.

3.2– PARECER CNE/CP 003/2004

Este parecer descrito pelos relatores Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez, trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, visando a atender propósitos expressos na indicação CNE/CP 6/2002, com o objetivo de regularizar a alteração da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mediante a criação da Lei 10.639/200, na qual estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, assegurando o que estabelece a Constituição Federal (1998), em seus artigos: Art. 5º, I⁴¹, Art.210⁴², Art. 206, I e II⁴³, Art. 215⁴⁴, Art. 216⁴⁵ e por fim o Art. 242, § 1º⁴⁶, no qual concerne o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

⁴¹ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

⁴² Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

⁴³ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

⁴⁴ O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

⁴⁵ Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

⁴⁶ O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

A luta por respostas ao reconhecimento e pertencimento pelos povos afrodescendentes também foi pauta neste parecer, pois para que a temática étnico-racial possa ser contemplada, verifica-se a necessidade de um corpo técnico com conhecimento e experiência no trato da mesma, pois o desconhecimento e, sobretudo, as ideias atreladas às ideologias racistas impedem a elaboração de uma agenda de políticas educacionais afirmativas para o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial (CAVALLEIRO e HENRIQUES, 2005).

Este pensamento colonial precisa ser superado na sociedade principalmente no setor educacional, como aponta Bhabha (1998) quando afirma que, não é o eu colonialista (o homem branco) nem o outro colonizado (o homem negro) que deve interessar em si, mas a distância perturbadora entre os dois. É esse distanciamento que constitui a figura da alteridade colonial a ser superada/minorada com ações educativas antirracistas.

Para a criação deste parecer, foram realizados questionários aplicados a vários segmentos da sociedade. Silva (2004, p. 2) destaca sua destinação a:

(...) administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros.

Com o intuito de:

(..) nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (SILVA, 2004, p.2).

Neste sentido o parecer reafirma a necessidade de uma educação com ações afirmativas para descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos, como deixa claro Candau (2008, p. 69) quando explica que “a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação antirracista”, para que todos se

sintam reconhecidos, pertencentes e com seus direitos garantidos dentro da sociedade.

As escolas necessitam estar equipadas de maneira adequada, tanto em relação aos seus professores e professoras em sua formação inicial e continuada em serviço, como em materiais adequados para que a educação possa ser de qualidade e venha a demonstrar o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos, desconstruindo o mito da democracia racial⁴⁷.

Para se atingir este reconhecimento são necessárias significativas transformações e inclusões em várias esferas, sendo estas de ordem política, com a promulgação e cumprimento de leis, reconhecimento desta descendência e de sua resistência de vida e também historicidade deste povo que carrega um fardo por seus antepassados terem sido escravizados e deixados à mercê nos tempos do colonialismo. Como aponta Fanon (1979), os descendentes do sistema escravocrata precisam ter a responsabilidade moral e política de combater o racismo e suas discriminações.

Na contemporaneidade ainda são perceptíveis resquícios desta discriminação, presente nas falas, atitudes preconceituosas nas relações, atitudes que acontecem de maneira velada, mas com conotações de caráter racial. As relações raciais constituem, nesse caso, um jogo de linguagem não verbal, não dito, discurso silencioso, mais corporal do que verbal, pelo qual os indivíduos mobilizam as forças, os corpos e os acontecimentos sociais e se apropriam deles. O “discurso silencioso” configura-se na forma mais forte de não dito (SALES JR, 2006, p. 243).

As relações étnico-raciais como aponta Brasil (2006, p.234), devem propiciar uma “reeducação das relações entre negros e brancos” e dependem de um “trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais”, não podem ser limitadas somente à esfera escolar.

⁴⁷ Implicava um ideal de homogeneidade racial, o que significa que os racialmente diferentes não são bem vistos. O mito da democracia racial não nasceu em 1933, com a publicação de Casa Grande & Senzala, mas ganhou, através dessa obra, sistematização e status científico — para os critérios de cientificidade da época. FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala. Rio de Janeiro: Record, 1992.

Silva (2005, p.6) assinala que, “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”.

Completa afirmando que:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identificassem às influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (SILVA, 2005, p.7).

Neste sentido, Borges (2010, p. 6) ressalta a “responsabilidade aos estabelecimentos de ensino de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira”.

Os princípios elencados no parecer CNE/CP 003/2004, buscam a Consciência Política e Histórica da Diversidade, o Fortalecimento de Identidade e de Direitos, Ações de combate do Racismo e Descriminalização, Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação e o Voto da Comissão, que a partir de agora vão ser mais detalhados.

3.3 – RESOLUÇÃO CNE/CP 001/2004

Esta Resolução vem designar como deve ser realizado o trabalho em todos os níveis dos setores educacionais dentro de suas instituições de ensino, com o seguinte texto: “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2004).

A resolução foi resultante do Parecer CNE/CP3/2004, tendo como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Câmara de Educação Superior do CNE, sendo aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em março de 2004 e homologados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em junho do mesmo ano.

Se referindo às diretrizes, Aurélio, (2021) comenta que: “são orientações, guias, rumos, linhas que definem e regulam um traçado ou um caminho a seguir, instruções ou indicações para se estabelecer um plano, uma ação, um negócio etc.”. Neste sentido, a função destas diretrizes pode ser entendida:

Como uma importante estratégia pedagógica para levar à escola, pela primeira vez, a discussão das relações raciais no Brasil, tantas vezes silenciada ou desqualificada pelas avaliações de que o Brasil era uma democracia racial. Damos especial atenção aos limites e possibilidades de trabalho com os conceitos de cultura afro-brasileira e identidade negra (ABREU *et.al*, 2008, p.19).

Diante disto, este documento elenca um rol de direcionamentos de como a escola pode vir a trabalhar e incluir dentro dos conteúdos e em suas práticas, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Estes direcionamentos foram estruturados no corpo deste documento em oito artigos, que seguem:

- Art. 1º: Nas Instituições de ensino deve ocorrer uma observação em todas as modalidades primordialmente as que pertencem à formação iniciada incluindo os conteúdos de referência, e tratamento de questões temáticas sobre o povo afrodescendente, em suas disciplinas e continuada de professores e professoras ora explicitado no Parecer CNE/CP 3/2004, a avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento será baseada no cumprimento da mesma.
- Art. 2º: Estabelecem orientações, princípios e fundamentos para o campo educacional com proposito de “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática”.
- Art. 3º: Mediante ao Parecer CNE/CP 003/2004, as Instituições de ensino e seus professores e professoras, deverão compor seus trabalhos, introduzindo

essas diretrizes por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, com apoio e acompanhamento de seus órgãos superiores.

- Art. 4º: Para auxiliar nos trabalhos para que essas Diretrizes sejam cumpridas nos planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino, os sistemas e os estabelecimentos de ensino “poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores e professoras, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências”.
- Art. 5º: Garantias de direito às alunas e alunos afrodescendentes de uma educação de qualidade no que tange a instalações e materiais adequados, com profissionais preparados, atualizados e comprometidos com a “educação negros e não negros sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação”.
- Art. 6º: Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, para ocorrências de discriminações, deverão buscar soluções criando ações educativas com o intuito de “reconhecimento, valorização e respeito da diversidade”, mas se for caracteriza atitudes de racismo, este deverá ser tratado como crime “imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988⁴⁸”.
- Art. 7º: Conforme estruturado pelo Parecer CNE/CP 003/2004, a edição e elaboração de livros e materiais didáticos deverão ser orientados e supervisionados pelos sistemas de ensino, e ainda:
- Art. 8º: Promover regulamente ampla divulgação do citado Parecer e desta Resolução, suas ações de sucesso e adversidades do ensino, as aprendizagens da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais, avaliando-os. Pois os resultados deverão ser transmitidos detalhadamente ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação para deliberarem encaminhamentos necessários (Brasil, 2004).

⁴⁸ A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

Conciliando com os artigos acima, a Deliberação N.º 04/06, aprovada em 02/08/06, alerta que, para que a Lei n.º 10.639/03 possa cumprir seu papel dentro das escolas de forma efetiva, seus envolvidos necessitam trabalhá-la em sua totalidade, em todos os seguimentos escolares de maneira conjunta, pois ela é “tarefa não só dos professores e professoras negros, mas de todos os professores e professoras, pois esta não é uma lei para os Negros, mas para o Brasil; considera-se, então, tarefa de todos” (PARANÁ, CEE, 2006, p. 12).

Analisando o cenário atual, Trovo, (2014, p.7) explana a necessidade de se realizar dentro das instituições “o diálogo, investigação e conscientização no dia a dia de nosso aluno, para a valorização do Negro em nossos dias”, e continua “um povo escreve sua história através de suas lutas, onde propõe objetivos, a luta pela memória de sua história, sua cultura e a contribuição na formação de sua nação”.

3.4 - DELIBERAÇÃO N.º 04/06 CEE/PR

A Deliberação n.º 04/06, aprovada no dia 02 de agosto de 2006, pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, sob o Processo de N.º 880/2006, com uma comissão temporária formada pela Portaria N.º 08/06 com os seguintes Relatores: Romeu Gomes de Miranda, Marília Pinheiro Machado de Souza, Lygia Lumina Pupatto, Domenico Costella e Maria Tarcisa Silva Bega, serviu ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná para criar as: “Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (PARANÁ, 2006, p. 1).

Essas normas vieram esboçar um repensar da prática docente dentro das escolas, no que tange a implantação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, pois mesmo que existisse no país uma produção vasta e de qualidade sobre o tema, esta resultante de pesquisa acadêmica, realizada por especialistas da área e também por integrantes dos movimentos negros, ainda não surtia efeito nas práticas pedagógicas dos professores e professoras, como declara Muller, *et al* (2015).

O Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná por meio deste documento delibera essas normas segundo o que rege o artigo 3º, IV, e 5º, I, da Constituição Federal, o artigo 1.º, III, da Constituição do Estado do Paraná, as disposições constantes da Lei n.º 10.639/03, que altera a Lei no 9.394/96, o Parecer CNE/CP n.º 03/04, considerando a Indicação nº 01/06 da Comissão Temporária – Portaria nº 08/06 que a esta se incorpora e ouvida a Câmara de Legislação e Normas o presente artigo:

Art. 1º. A presente Deliberação institui Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem desenvolvidas pelas instituições de ensino públicas e privadas que atuam nos níveis e modalidades do Sistema Estadual de Ensino no Paraná (Paraná, 2006, p. 1).

Este artigo descreve a importância das instituições escolares, como elucidada Coelho (2017, p. 17), propiciarem um ambiente para que seus envolvidos possam se sentir “valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade, independentemente de sua matriz cultural”.

O Art. 2º ilustra a importância da organização do Projeto Político Pedagógico dentro das instituições escolares, pois estes deverão esquematizar em todas as disciplinas de sua matriz curricular obrigatoriamente no decorrer do ano letivo, a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o intuito de valorar esta cultura na “superação dos eurocentrismos e dos brancocentrismos pelo reconhecimento das culturas e identidades negro”, como apontado por Luz, (2013, p. 58), num contexto de afirmação desta cultura, proporcionando as suas alunas e alunos um ensino coadunável com uma sociedade democrática, intercultural e pluriétnica atuando nas transformações de suas vidas.

A superação do eurocentrismo se expressa com a mesma ênfase quando:

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos,

favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (CANDAUI, 2010. p.166).

Estimando esta ação dentro do Art. 3º, sobre a responsabilidade de suas mantedoras para com o aperfeiçoamento de seus educadores, e no Art. 4º que trata da aquisição de livros para seu acervo que possam servir de consulta, pesquisa, leitura e estudo para alunas e alunos, professores e professoras, funcionários, funcionárias e comunidade em geral, Muller, (2015, p. 12) elenca estes artigos como “graves problemas em relação ao processo de implementação das leis”, pois se fossem aplicados de maneira eficaz possivelmente a aplicação desta Lei se concretizaria mais rapidamente.

Esta deliberação não teve impacto somente no Ensino Regular já que em seu Art. 5º faz menção da obrigatória reformulação dos programas de ensino e de curso de graduação e pós-graduação, no prazo de um ano após sua publicação, para que as instituições de Ensino Superior incluíssem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, esboçando grande importância neste contexto, pois:

[..] no sentido de compreender a disciplina enquanto integrante de política curricular nacional, que garante o acesso a conhecimentos que reconheçam e valorizem a importância dos povos africanos na formação da nação brasileira, na história e culturas brasileiras (COSTA, *et al.* in MULLER, 2015 p. 47).

Para que esta deliberação possa esboçar uma prática verdadeira necessita-se de pessoas capacitadas e envolvidas com o objeto, desta forma o Art. 6º, delimita a criação de Equipes Multidisciplinares⁴⁹ para auxiliar os professores e professoras na efetiva implantação desta ação, em seus trabalhos dentro das escolas, que em:

[..] consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e por meio da articulação das disciplinas da base nacional comum, as equipes multidisciplinares são constituídas como instâncias de organização do trabalho escolar,

⁴⁹As Equipes Multidisciplinares são as instâncias do trabalho escolar legitimada como espaço de debates, estratégias e ações pedagógicas que fortaleçam a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. A Secretaria Estadual de Educação em 2019 oferecia uma carga horária de 20 horas desta formação, sendo a maior parte do curso realizado em modo EAD (GRISON, 2020, p. 54).

com a finalidade de efetivar a educação das relações da diversidade étnico-racial (COQUEIRO, *et al.* 2013, p. 4).

Em menção sobre as Equipes Multidisciplinares esta deliberação em seu Art. 8º inscreve como exigência que as intuições escolares façam a composição desta equipe, informando a SEED seus componentes, como também relata a importância de arquivamento dos relatórios das ações desenvolvidas em local adequado, sendo esta informação de grande valia, possibilitando segundo Coqueiro, *et al.* (2013, p. 11) um “monitoramento e registros das ações que assegurem a elaboração de um plano estratégico para a construção de políticas públicas educacionais que garantam uma educação democrática”.

Retornando ao Art. 7º, é importante mencionar um ponto crucial para a vida do aluno e também um dos objetivos da Lei. 10639/03, no que tange seu pertencimento étnico-racial, pois quando ocorre o ato da matrícula a autodeclaração se transforma em dados para futuras políticas públicas, como bem afirma Santos (2007, p. 221):

O levantamento de informações abrange toda educação básica em seus diferentes níveis, tanto na rede pública como na privada. Tais informações possibilitam a construção de indicadores para avaliação e construção/ implementação de políticas públicas, informações estas utilizadas por diversos ministérios, entre eles, Educação, Saúde, Esportes, Trabalho e Emprego, bem como Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Finaliza-se com o artigo Art. 9, que trata de em um dos pontos mais expressivos desta deliberação, a saber, a determinação do dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, em menção a um dos eventos mais importantes organizado pelas entidades negras brasileiras, a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, pois:

Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta antirracismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira (BRASIL, 2005, p. 31).

Este evento não pode ser visto como o único dia de trabalho desta cultura, mas como um marco expressivo para este povo esquecido e marginalizado.

4 HORA DO JOGO: A VIRADA CONTRA A AUSÊNCIA DA HISTÓRIA/CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

“O jogo é um combate e um combate é um jogo”

Huizinga

Durantes as aulas, no contexto escolar, é perceptível o quanto a apropriação do professor com relação às práticas desenvolvidas, se tornam importantes, uma vez que a reflexão sobre as atividades pode vir a minimizar ou ampliar a reprodução da dominação cultural, pois:

Assumindo um compromisso, que é político, com o processo de transformação estrutural da sociedade na perspectiva da edificação de uma sociedade efetivamente democrática, isto é, a superação da sociedade de classes, o Educador deve atuar no sentido de inverter ou reverter esta situação, buscando colocar sua prática e a Educação a serviço deste projeto social (BRACHT, 1997, p. 74).

É possível notar esta dominação cultural no setor educacional a partir dos conteúdos apresentados pelas instituições escolares. Como afirmam Martini e Viana (2016, p. 244), a “cultura é teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação”, então a reflexão do trabalho com as diferentes culturas e a valorização de sua diversidade deve se fazer presente e, por meio da temática dos jogos, tem-se uma opção para contribuir para superação e valorização da cultura africana.

O jogo⁵⁰, segundo Huizinga (2019, p. 2), “é mais antigo do que a cultura, pois mesmo em suas definições menos rigorosas o conceito de cultura sempre pressupõe a sociedade humana” e complementa que “a atividade lúdica já estava presente antes da existência da cultura ou da linguagem humana”.

Por meio da prática do jogo, o aluno poderá expor seus sentimentos, anseios, delimitações sem que as perceba, ou mesmo perceba. Por meio da ludicidade, o jogo concebe um “processo de dar liberdade aos sujeitos de exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar as suas

⁵⁰Atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUIZINGA, 2019, p. 36).

potencialidades físicas e sociais sem constrangimentos” (RECHIA, 2006, p. 93).

O jogar pode ser considerado um impulso natural, satisfazendo as necessidades interiores. Vislumbra-se no ser humano uma tendência lúdica na maior parte de sua vida cotidiana e quando inserido em um jogo se apresenta de forma intensa e total, se envolvendo emocionalmente gerando vibração e euforia. Esta prática contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual, caracterizando uma atividade mental e física, mobilizando esquemas corporais, ativando funções psiconeurológicas e suas operações mentais, permitindo o estímulo do pensamento, também integrando suas dimensões afetiva, motora e cognitiva. Enfim, os jogos podem fornecer “por meio da linguagem lúdica, que é a sua expressão, seus modos de compreender, interpretar, atribuir novos significados e até modificar a realidade” (MARCASSA, 2008, p. 272).

O jogo transcende as atividades biológicas ou fisiológicas, apresentando funções significantes, sempre denotando um sentido e nas palavras de Huizinga (2019, p. 2), “existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido a ação”.

A partir do brincar, seus participantes representam o que está a sua volta, imitando situações de vida, as reinventando, bem como construindo situações de sua imaginação. Neste sentido Martini e Viana (2016, p. 247) refletem que o lúdico é uma das essências da vida humana, criando novas possibilidades em sua vida social, sendo estas “marcadas pela exaltação dos sentidos e das emoções”, pressupondo assim, “a valorização estética e a apropriação expressiva do processo vivido, e não apenas do produto alcançado”.

A presença do lúdico na prática do jogo cogita proporcionar ao homem o encontro consigo próprio. Buscando caracterizar a atividade lúdica, Bruhns (1993 apud MARCASSA, 2008, p. 247), comenta que “como prática real das relações sociais, como produto coletivo da vida humana, pode se manifestar no jogo, no brinquedo e na brincadeira e a sua característica ‘não séria’ é que conformaria a sua maior importância”.

Pode-se ainda correlacionar o lúdico como:

Uma das essências da vida humana que instaura e constitui novas formas de fruir a vida social, marcadas pela exaltação dos sentidos e

das emoções, pressupõe, assim, a valorização estética e a apropriação expressiva do processo vivido, e não apenas do produto alcançado (MARTINI; VIANNA, 2016, p. 247).

Percebe-se que o lúdico se encontra presente anteriormente à vida adulta, na infância, entretanto o ato do brincar, das brincadeiras e das manifestações lúdicas necessita ser conceituados como alerta Debortoli (1999, p. 106 apud MARCASSA, 2008, p. 271) como “dimensões da construção da linguagem humana, ou seja, como possibilidade de expressão, representação, significação, ressignificação e reinterpretação da e na cultura”.

A função do jogo que é apresentada por Huizinga (2019), inclui dois aspectos: primeiro como uma luta por alguma coisa e segundo por representação de alguma coisa, muito presente na infância.

Figurando em toda e qualquer cultura, o jogo traduz a necessidade universal humana da diversão, do prazer e da festa. Da infância à vida adulta, se está cercado pelo jogo. Para Huizinga (2019), o jogo encerra um sentido em si mesmo, transcende as necessidades materiais imediatas da vida. Na essência do jogo está a fruição intensa, incerta e desafiadora. É essa uma das primeiras formas que o ser humano cria para se comunicar e para se compreender enquanto ser.

Essa comunicação, propagada por meio do jogo de uma maneira espontânea e prazerosa, pode vir a se tornar uma ferramenta educacional com excelentes resultados, pois segundo Romera (2003, p. 82), em um ambiente de aprendizagem prazerosa e espontânea, não se tem espaço para máscaras sociais, e a partir dele “alunas e alunos conhecem-se a si próprios como também passam a ter melhor compreensão da sociedade e seus valores”.

Ao considerar o lúdico nas práticas educativas, Bracht (2003), ilustra que este vem a afirmar o humano do homem, a liberdade, a autonomia, a criatividade e o prazer, pois quando o objeto de trabalho auxilia no desenvolvimento crítico, e este em um contexto de leveza, faz-se com que o indivíduo não se torne mero expectador, passando sim a ser transformador da realidade que o cerca.

Essas vivências lúdicas e espontâneas baseadas em experiências anteriores podem vir a propiciar o que Geist e Weichert (1981 apud BRACHT, 1997, p. 78) preconizam, a saber, a “análise das regras e normas que norteiam

as interações justifica-se pelo fato de que o 'lidar' com os outros, apesar de parecer muito pessoal e único, tem sua constância num contexto social", na qual se aprende a viver e a se respeitar a partir da experiência com o outro.

Segundo Caillois (2017), quando o agente se encontra dentro de um jogo ele pode expressar e compartilhar suas ideias, costumes, organizações sociais, crenças, visões de mundo. Ao mesmo tempo em que compartilha seus pensamentos, recebe informações do outro no campo relacional, possibilitando transformações sociais a partir das relações ali firmadas.

No jogo se pode verificar, como reconhece Olivier (2003, p. 22), a presença do lúdico baseada na atualidade, ocupando uma vivência atual e não como preparação de um futuro ainda por vir. Transcreve que, "sendo o hoje a semente da qual germinará o amanhã, que o lúdico favorece a utopia, a construção do futuro a partir do presente", esboçando assim um novo olhar para o trabalho pedagógico e novas concepções de caminhos já trilhados, podendo abarcar novos caminhos e concepções abrangendo assim as diversas culturas existentes na sociedade para a valorização humana.

Assim, Olivier (2003) concatena que a cultura da criança tem que ser levada em consideração no seu processo de aprendizagem, tanto considerando os conteúdos quanto a forma e neste sentido assegurando que as manifestações humanas precisam ser reconhecidas como construções históricas que se desenvolveram no decorrer do tempo. As Diretrizes Curriculares do Paraná destacam que:

É interessante reconhecer as formas particulares que os jogos e as brincadeiras tomam em distintos contextos históricos, de modo que cabe à escola valorizar pedagogicamente as culturas locais e regionais que identificam determinada sociedade (PARANÁ, 2008, p.65).

Partindo deste enfoque Martini (2016), menciona que os jogos, durante toda a história, tiveram variados significados, com um papel importante tanto no desenvolvimento de crianças, bem como influenciando na cultural local onde se encontravam e neste sentido:

Os jogos e as brincadeiras são uma forma de manifestação do ser humano que ultrapassa todos os tempos e barreiras estabelecidos em nossa sociedade, desde sua criação na humanidade, mesmo com obstáculos impostos por raça, credos religiosidade, regimes políticos ou preconceituosos.

De forma simples e envolvente os jogos e as brincadeiras sempre estiveram presentes, dos nobres aos plebeus, dos doutores aos analfabetos. Eles agem de modo democrático e lúdico sem um tempo próprio para acontecer (PEREIRA, 2019, p. 15).

Muitos autores como Bracht (1992); Freire (1992); Marcellino (1995); Tavares (1994) apontam que ensino do jogo vem proporcionar uma aprendizagem que resgate a história cultural, o lúdico e o seu significado humano e social e neste sentido garantindo uma prática contextualizada no percurso escolar, com origem, fantasia, prazer, alegria, sentido e significado, ao mesmo tempo sendo construtor e produtor deste conhecimento.

Afirmção que é corroborada no extrato abaixo:

(...) não há transmissão de conhecimento se este não se der através de um processo de reconstrução do conhecimento. Por isto, ensinar implica criar condições para que o seu aluno compreenda como e porque se chegou a um determinado estágio de conhecimento em uma determinada área, através da desmistificação do saber. Transmissão do conhecimento não é imposição de conteúdos. É sim, desenvolver um processo que permita o acesso a conteúdos através do debate e da crítica do conhecimento estabelecido (BRACHT, 1997, p.108).

Neste processo de reconstrução do conhecimento, percebendo os indivíduos socialmente inseridos, com seus desejos e afinidades, a escola possui um papel importante na produção de conhecimento, promovendo novas formas de ensinar, buscando novas demandas pedagógicas como aponta Martini *et.al*, (2016, p. 245) a como por exemplo a “pedagogia da animação”⁵¹ denominada por Marcelino (2006). Já Dayrell (2001), acredita na escola como potencial centro cultural em que alunas e alunos vivenciam e valorizam os momentos de encontro, diálogos e afetividade, por muitas vezes negligenciados na formação educacional. Se torna, igualmente, um local para a socialização e a vivência de uma pluralidade cultural, além de um papel fundamental comentado em Pereira (2019, p. 28), que reconhece que o espaço da escola pode ser “espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnicas, culturais e religiosas”.

⁵¹Fundada no lúdico; do jogo, da festa, do brinquedo – do lazer, inclusive como crítica ao *antilazer* que se manifesta hoje, na nossa sociedade, dominada nos critérios da utilidade e produtividade.

Teixeira (2012) discorre que os jogos, sendo um tipo de linguagem presente desde a infância, intimamente ligada a vínculos com a cultura local e tradições, quando trabalhados como ferramenta pedagógica, se necessita levar em conta suas peculiaridades, considerando o contexto em que se desenvolveram para que ocorra a compreensão e respeito, configurando neste sentido um forte suporte para inserção da cultura africana a partir dos jogos no contexto escolar.

Desta forma, pode inferir as brincadeiras infantis conforme João Ribeiro (1919, p. 39) descreveu em seu livro “O Folk-Lore”, a saber, como “mensagens e recados de raça a raça, de povo a povo, de século a século, sem sair da perene onda infantil que os leva a ignorados destinos”.

Esses destinos e visões de mundo podem assim ser modificados por meio da compreensão e da:

Origem dos jogos de origem do continente africano e as possibilidades de uso não apenas para a ludicidade na educação básica, mas também abordar a cultura desses povos e suas influências na constituição do Brasil, podem contribuir para diminuição de práticas racistas e estereotipadas no que se refere ao lugar que o negro tem ocupado na sociedade (PEREIRA, 2019, p. 14).

Percebe-se, no contexto social, grande representatividade africana, com referências trazidas por seus ancestrais escravizados no Brasil. Esta Africanidade Brasileira é salientada por Silva (2005, p. 156), quando afirma que sua composição está presente há quase cinco séculos, a partir do momento em que estes⁵² “ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando-nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes”. Pode-se apontar esta presença cultural na música, religião, poesia, língua, dança, brincadeiras e jogos, refletindo-se no jeito de ser e de ver o mundo.

Essa cultura, perpassada de geração para geração, diz respeito aos jogos tradicionais que recebem esta nomenclatura, pois são compreendidos como elementos culturais, os quais são transmitidos, ensinados, de geração a geração, e que:

Apesar de a tradição ser “passada” de geração a geração, está sujeita a alterações quanto à forma e ao conteúdo devido ao

⁵²Africanos escravizados e seus descendentes.

processo de difusão de determinado conhecimento e da própria apropriação cultural. Ou seja, uma tradição pode apresentar uma função e um significado em dado momento histórico e em determinada realidade social e, em outro lugar e contexto, constitui outro sentido e significado. Esse processo diz respeito inclusive aos jogos, pois muitos deles fizeram “e ainda fazem” parte do cotidiano infantil até os dias de hoje. Contudo, sofreram alterações no decorrer da história, a partir da função cultural que o jogo apresenta em um contexto social específico. Com o tempo, os jogos foram sendo ensinados e incorporados até que se tornaram tradição. A estes jogos denominamos de jogos tradicionais (SANTOS, 2012, p.70).

Com o intuito de auxiliar na discussão empreendida nesta dissertação, a resposta à questão problema e também como instrumental para práticas pedagógicas, a seguir segue a descrição de trinta e quatro jogos/brincadeiras, ao qual treze foram citados nos PTDs, e outros que apresentam características ou semelhanças de jogos⁵³ ora realizados nas aulas de Educação Física, como também alguns jogos de tabuleiro para diversificação das aulas quando o espaço ou tempo possam a vir influenciar as atividades realizadas pelos professores e professoras. Muitas dessas brincadeiras e jogos fazem parte das práticas do cotidiano infanto-juvenil brasileiro, mesmo desconhecidos em sua origem, podendo tornar-se uma ferramenta para enaltecer a cultura africana no setor educacional.

Realizou-se um levantamento online, em que se encontraram algumas referências, dentre essas: o portal de conteúdo informativo “Escola Educação; da apostila criada na Oficina “Jogos Infantis Africanos e Afro-brasileiros” na II Semana Consciência Negra UFPA/CUNTINS 2010 – p. 3; no e-book “Brincadeiras Africanas para a educação cultural”, de Débora Alfaia da Cunha, todos materiais que podem ser utilizados como ferramenta pedagógica durante as aulas de Educação Física para efetividade da Lei 10.639/03, dentro das escolas brasileiras, a fim de que esta cultura possa ser valorizada, vivenciada e

⁵³Motores são aqueles que exigem a participação de todo o corpo, mas dependem, principalmente, dos músculos. Ajudam a aprimorar a coordenação, o reflexo, a agilidade e velocidade, a força e resistência, além do equilíbrio. Sensoriais são aqueles que ajudam a desenvolver os sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato). Promovem o aperfeiçoamento de habilidades como reconhecimento de forma, tamanho e cor. Contribui também no equilíbrio e ritmo. Raciocínio são aqueles que visam desenvolver o raciocínio lógico, exercitando a mente e estimulando um pensamento mais ágil, coordenado e sequencial. Exigem desde capacidades de memorização até as de premeditar ações, como uma possível jogada de seu oponente. Podem, também, contribuir para um pensamento mais analítico e argumentativo (FELICIANO, 2016. p.8).

presente no contexto escolar e incorporada na vida dos estudantes no seu convívio social.

4.1 – ACOMPANHE MEUS PÉS

Figura 01 – Acompanhe meus pés

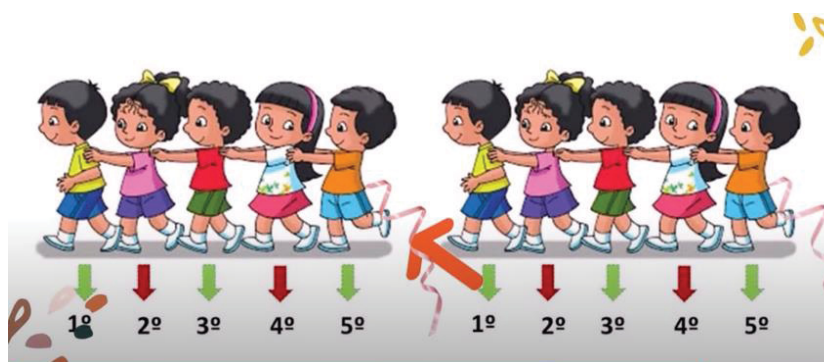


Fonte: <https://escolaeducacao.com.br/brincadeiras-africanas/>

Com origem no Zaire, nome oficialmente adotado para a República Democrática do Congo, a brincadeira representa uma excelente opção para trabalhar a memória das crianças. No sentido de brincar, as mesmas podem formar um círculo enquanto o líder canta e bate palma. Em um determinado momento, ele para na frente de uma criança e faz um tipo de dança. Se ela conseguir imitar os passos será o próximo líder. Se não, este escolherá outra pessoa que novamente faça a dança, até que o novo líder seja definido. A brincadeira dura o tempo estipulado pelo educador ou até que as crianças se mostrem cansadas.

4.2 - PEGUE A CAUDA

Figura 02 – Pegue a cauda.

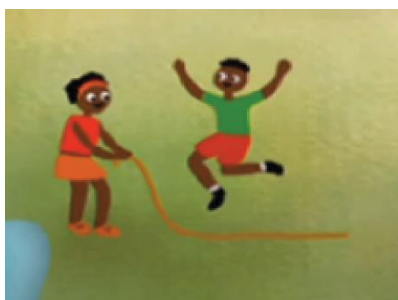


Fonte: Print - <https://www.youtube.com/watch?v=YojjEQIf-QU>

Para brincar dessa brincadeira, que é de origem Nigeriana, é muito simples. A turma é dividida em duas equipes, que formarão filas, com os colegas se segurando pelos ombros ou cintura. A última pessoa da fila vai colocar um lenço em seu bolso ou cinto e o objetivo é que a primeira conduza os demais para tentar agarrar o lenço. Vence a equipe que conseguir agarrá-lo primeiro.

4.3 - SALTANDO O FEIJÃO

Figura 03 – Saltando o feijão.



Fonte: Print vídeo / https://www.youtube.com/watch?v=G_ltpmCeZ4A

De origem nigeriana, o único material necessário para desenvolver a brincadeira é uma corda. Um dos participantes será escolhido para ser o “balançador”, que será o responsável por girar uma corda no chão. Os demais formarão um círculo ao seu redor e quando o balançador gira a corda no chão os colegas devem saltá-la sem que sejam atingidos. Se isso acontecer, o participante estará fora da competição. Aquele que ficar por último será o vencedor.

4.4 - ESCRAVOS DE JÓ

Figura 04 – Escravos de Jó



Fonte:

<https://www.ceuazul.pr.gov.br/attachments/article/12684/apostila%207%20MATERNAL%20II%20.pdf>

Uma das cantigas brasileiras mais conhecidas, a brincadeira pode ter inúmeras variações entre as regiões do Brasil. Para começar, é necessário ter ao menos dois participantes para brincar. Uma das formas mais conhecidas de brincar de escravos de Jó é a sincronização dos movimentos. Cada jogador recebe uma pedrinha e o objetivo é executar todos os movimentos sem errar nenhum.

Juntos, em formato de círculo, todos começam a cantar a música. Nas primeiras fases, as pedrinhas são transferidas para o colega que está do lado direito, ou seja, em sentido anti-horário.

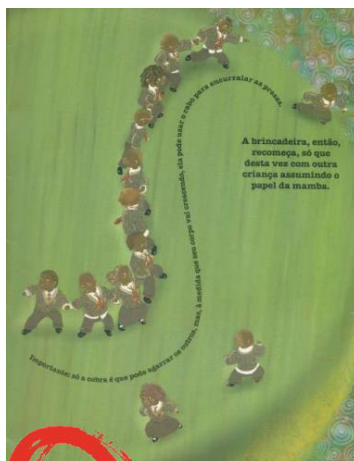
Quando chegar ao verso “Tira, põe, deixa ficar”, todos obedecem ao que diz a letra da música. No verso seguinte a passagem de pedrinhas é retomada, até que no trecho “Fazem zig-zig-zá” as pedras são movimentadas, mas sem entregá-las a ninguém.

Os jogadores que errarem algum movimento serão eliminados da competição, até que reste apenas o vencedor.

“Escravos de jó
Jogavam cachangá
Tira, põe, deixa ficar
Guerreiros com guerreiros
Fazem zig-zig-zá
Guerreiros com guerreiros
Fazem zig-zig-zá”

4. 5 – MAMBA

Figura 05 – Mamba



Fonte: <https://impulsiona.org.br/wp-content/uploads/2020/12/produto-planejamento--suzi-dornelas-compactado.pdf>

A brincadeira é tradicional da África do Sul. Para brincar de Mamba é necessário delimitar certo espaço no chão e todos que estiverem brincando devem ficar dentro do espaço. Somente um dos participantes ficará de fora. A Mamba ficará correndo ao redor do espaço demarcado com o intuito de pegar quem estiver dentro dele.

Quando um deles for pego, ele precisa segurar nos ombros ou cintura da Mamba e assim por diante. Somente o que está em primeiro lugar da fila poderá pegar os demais colegas, entretanto, os membros da fila poderão ajudá-lo, uma vez que eles não podem passar pelo corpo da cobra. Vence a brincadeira o último que for pego.

4. 6 - PENGO - PENGO

Figura 06 – Pengo – Pengo.



Fonte: Print do vídeo - <https://www.youtube.com/watch?v=YojjEQIf-QU>

Antes de começar a brincadeira o educador escolherá duas crianças para serem os líderes. Quando eles forem escolhidos, cada um dos participantes se dirigirá até eles, que por sua vez, pedirão para os colegas escolherem entre carne e arroz ou azul e/ou verde.

Conforme as escolhas forem acontecendo, os participantes vão se posicionando atrás do líder que caracteriza sua escolha, formando uma fila ligada pelas mãos.

Segurando as mãos dos oponentes, os líderes dão início a um cabo de guerra. Vence a equipe que conseguir arrastar o líder adversário.

4. 7 - TERRA-MAR

Figura 07 – Terra e mar

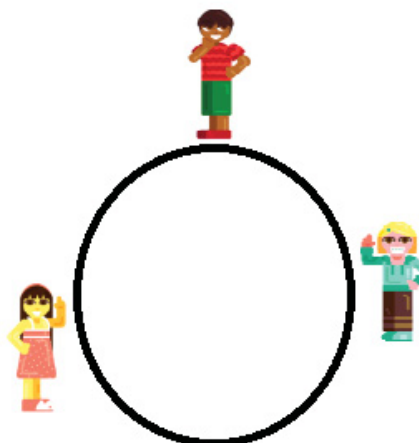


Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1467601956771157&set=a.217951898402842>

Originária de Moçambique, a brincadeira é muito fácil de ser executada. Basta riscar uma extensa linha no chão. De um lado deve-se escrever a palavra “terra” e do outro lado, a palavra “mar”. No começo todos podem ficar na terra, porém, quando o professor gritar “mar” todos devem pular para o lado contrário. O procedimento vai se repetindo, e o interessante é que as ordens sejam dadas cada vez mais rápidas, aqueles que foram errando o lado vão sendo eliminados, até que aquele que ficar por último seja o vencedor.

4. 8 – NEÉZ DEGUÍAN

Figura 08 – Neéz Deguían



Fonte: Modificada de:

<https://www.ceuazul.pr.gov.br/attachments/article/12684/apostila%207%20MATERNAL%20II%20.pdf>

Esta brincadeira tem adaptação de uma brincadeira de Marrocos, ao qual se desenha no chão um grande círculo, ao redor do qual ficam os jogadores. Quando o líder gritar: “Dentro!”, os jogadores devem pular para dentro do círculo. Quando gritar: “Fora!”, todos devem pular pra fora do círculo. Se já estiverem na parte correta do círculo, devem dar um pulo no próprio lugar. Quem errar é eliminado e se afasta do círculo. O último a permanecer no jogo vence.

4. 9 – SILÊNCIO É DE OURO

Figura 09 – Silêncio é de ouro



Fonte: Modificada de - Cunha, Débora Alfaia da. Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural, 2016. p. 31.

Esta brincadeira também se demonstra com adaptações da brincadeira encontrada no Egito, com todos em círculo, um será o faraó, o qual andar

círculo e fará um gesto engraçado direcionado a alguém sentado. Se esta não fizer nenhum barulho o faraó deverá passar para a próxima criança à esquerda e prosseguir com o mesmo gesto até passar por todas as crianças da roda. Se alguma criança fizer algum barulho enquanto o faraó estiver fazendo os gestos esta assumirá o lugar do Faraó.

4.10 – CONCENTRAÇÃO AO NÚMERO

Figura 10 – Concentração ao número



Fonte: Modificada de - Cunha, Débora Alfaia da. Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural, 2016. p. 31.

Tipo de brincadeira adaptada do Egito. Os participantes em círculo recebem um número. Alguém começa o jogo, por exemplo, número um. Batem-se palmas e bate-se nas pernas de forma ritmada. A criança escolhida para iniciar deve, sentada e no ritmo das batidas, dizer seu número e outro número escolhido aleatoriamente, até o limite de números dados aos participantes. Ela diz, por exemplo: “um, três”. Em seguida, a criança que recebeu o número três continua: “três, sete”, sempre falando o seu número primeiro e depois o outro escolhido. Quem demorar ou falar seu número errado sai do círculo. Ganham os dois últimos participantes.

4.11 – PEGUE O BASTÃO

Figura 11 – Pegue o bastão



Fonte: <http://literaturaafriicanaesuaizaes.blogspot.com/2016/06/jogos-e-brincadeiras-brincadeirade.html>

Brincadeira do Egito em que cada jogador deverá ter uma vara ou algo similar, com tamanho aproximado ao de um cabo de vassoura. Os jogadores formam um grande círculo. O objetivo é pegar o bastão mais próximo à sua direita antes de cair. Estes devem manter suas varas na vertical e à frente, com uma ponta tocando o chão. O dirigente grita a palavra “trocar”. Todo mundo deixa sua vara equilibrada e corre para a próxima à sua direita e tenta pegá-la antes que a mesma caia no chão. É possível variar o formato deste jogo criando novas orientações, ou até mesmo organizando uma coreografia de dança.

4.12 – OBWISANA

Figura 12 – Obwisana



Fonte: <https://nancymusic.com/SOM/2018/rhythm-of-the-rocks.pdf>

Sentados em círculo, alunas e alunos passam uma pedra de mão em mão, batendo-a no chão conforme o ritmo da música a seguir.

“Obwisana sa nana

Obwisana as

Obwisana sa nana

Obwisana as”

Podem ser usadas duas ou mais pedras, mas sempre passando aos colegas. A pedra não pode ficar parada, sem passar. As crianças desenvolvem a socialização com essa brincadeira e aprendem a criar amizade com as outras crianças.

Uma questão interessante desta brincadeira, que é cantada, é que a mesma ajuda a despertar a sonoridade e a coordenação entre a letra da música e o barulho feito pelas pedrinhas.

4.13 – BOLINHA DE GUDE

Figura 13 – Bolinha de gude.



Fonte: <http://oslicenciandos.blogspot.com/2013/05/bolinha-de-gude-quem-nunca-em-sua-ou.html>

A origem exata dos jogos com bolas de gude é incerta, mas os relatos e registros históricos, arqueológicos e culturais sugerem que o hábito do jogo é muito antigo. As primeiras notícias são do ano 3.000 a.C.: bolinhas foram encontradas em túmulos egípcios dessa época, segundo o pesquisador Roberto Azoubel.

O Museu Britânico tem em seu acervo bolinhas da Ilha de Creta (Grécia) datadas de 2.000 a.C., feitas de materiais diversos. Provavelmente seu uso foi difundido pelas legiões conquistadoras do Império Romano. O jogo era tão popular entre as crianças de Roma que o imperador César Augusto chegava a parar na rua para assistir a alguns desafios.

As primeiras bolas de gude não eram de vidro. Romanos brincavam com nozes, que acabaram tornando-se símbolo da infância e dando origem à

expressão *nuces relinquere* (que significa “deixar as nozes”) para se referir à passagem para a vida adulta.

Foi com bolas de vidro que a brincadeira chegou ao Brasil, trazida pelos colonizadores portugueses. O nome “gude” vem de “gode”, que se referia a pequenas pedras arredondadas. Também eram de vidro as bolinhas de gude usadas pelos norte-americanos, que importaram a brincadeira dos colonizadores ingleses.

4.14 – POMBO, MATACUZA OU MATACUZANA

Figura 14 – Matacuza



Fonte: Print vídeo - <https://www.youtube.com/watch?v=YojjEQIf-QU>

Originário do país de Gana, composto por sete pedras ou petecas (bolas de gude) são colocadas no chão. A criança escolhe uma pedra e joga para o ar. Enquanto a pedra está no ar, ela pega outra do monte (com a mesma mão) e depois pega a pedra que foi jogada para o ar antes de cair. Coloca as pedras de volta no chão. O jogador joga a pedra para o ar novamente. Desta vez, ele deve pegar duas pedras e depois pegar a pedra que foi lançada e assim sucessivamente até chegar em sete. Se não conseguir passa a vez ao outro jogador. Essa brincadeira foi trazida para o Brasil pelos escravizados e deu origem a outros jogos com pedras, como “três-marias” e “chocos”.

4.15 – KUDODA

Figura 15 - Kudoda



Fonte: <https://coracaoafricano2532014.wordpress.com/2015/11/24/brincadeiras-tradicionais-africanas-parte-1/>

O kudoda é um jogo do Zimbábue, em que os jogadores sentam em um círculo e colocam vinte pedrinhas (bolas de gude) dentro de um círculo desenhado no chão ou dentro uma tigela. Cada um possui uma pedrinha ou uma peteca nas mãos. o primeiro jogador deve lançar sua pedra para o ar. Na sequência, ele deve tentar retirar o máximo de pedrinhas ou petecas de dentro da tigela ou do círculo desenhado no chão, antes de pegar de volta a bolinha atirada, ou seja, as capturas devem ser feitas enquanto a pedra lançada ainda esteja no ar, antes de voltar às mãos do jogador. Os jogadores se revezam. Quando todas as pedras forem recolhidas, a pessoa que estiver com maior quantidade é considerada vencedora.

4.16 – UMPHUCO

Figura 16 - Umphuco



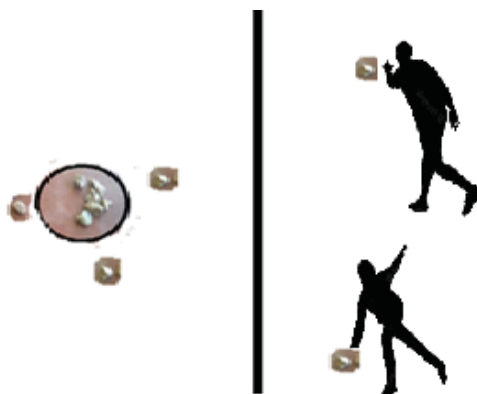
Fonte: Print - <https://www.youtube.com/watch?v=jJtu3cL3-Ro>

Com origem da palavra ukuphuca “jogar para puxar”, sua prática permeia uma adaptação de uma brincadeira infantil de vários países africanos. Algumas pedras ou petecas (bolas de gude) são colocadas em um buraco raso. Cada jogador tem uma pedra ou uma peteca pelo menos três vezes

maior do que as pedras ou petecas colocadas no buraco, com esta ele tenta tirar as pedras menores do buraco. Um por um, cada jogador lança a pedra maior no buraco e recolhe as pedras menores que saíram do buraco. O jogador que pegar mais pedras ganha.

4.17 – KOKON

FIGURA 17 – KOKON

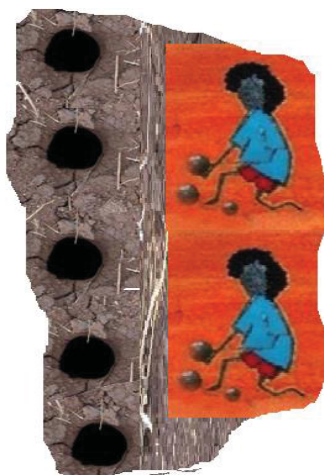


Fonte: Modificada de - https://br.freepik.com/vetores-premium/silhueta-de-treinamento-de-arremesso-masculino-e-feminino-de-esporte-de-boliche_21050179.htm
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=1953607341487479&set=a.165669643614600>

Jogo adaptado de uma brincadeira da Somália. Joga-se desenhando no chão um círculo de vinte a trinta centímetros de diâmetro. Traça-se uma linha a cerca de dois passos de distância do círculo. Cada jogador tem cinco pedrinhas ou petecas (bolas de gude), aproximadamente do mesmo tamanho. Cada um põe uma pedrinha ou uma bola de gude dentro do círculo e todos ficam atrás da linha. Cada jogador alternadamente joga uma pedrinha, tentando lançá-la para dentro do círculo, ou tentando tirar a pedrinha do adversário. Após os lances, as pedrinhas que estão fora do círculo são eliminadas e cada jogador deve recolher apenas as suas pedras (ou bolinhas) que caíram dentro do círculo. Quem não tiver nenhuma pedrinha dentro do círculo é eliminado. Quem tiver apenas uma pedrinha, deve colocá-la no círculo e também é eliminado. Os outros jogadores colocam uma pedrinha no círculo e continuam o jogo. Ganha quem permanecer por mais tempo no jogo.

4.18 – HÁMSA IBÚHESHI

Figura 18 - Hámsa Ibúheshi



Fonte: Modificada de - Cunha, Débora Alfaia da. Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural, 2016.

Este jogo é adaptado de uma brincadeira infantil praticada em Marrocos, na qual se cavam cinco pequenos buracos no chão, a um palmo de distância um do outro. Cada jogador fica a três passos de distância dos buracos e joga cinco pedrinhas ou petecas (bolas de gude) dentro dos buracos. Ganha aquele que preencher o maior número de buracos (e não aquele que colocar em cada buraco o maior número de pedrinhas).

4.19 – AHM TOTRE

Figura 19 - Ahm totre



Fontes: Modificada de - <http://emguialopes.blogspot.com/2013/10/para-fazer-junto.html> - <https://www.soescola.com/2017/01/dicas-e-sugestoes-de-organizacao-da-sala-de-aula.html>

Brincadeira característica de Gana, em que os jogadores se organizam em círculos. Um jogador caminha ao redor do círculo dizendo nomes de animais diversos do Continente Africano, como elefante, crocodilo, etc., até que toca em uma pessoa e diz “leão”. A pessoa indicada como leão deve se

levantar e tentar pegar o jogador antes que ele contorne o círculo e sente no lugar vazio deixado.

4. 20 – ANTOAKYRIE

Figura 20 - Antoakyrie



Fonte: <https://www.educlub.com.br/9-jeitos-de-brincar-de-corre-cutia/>

Brincadeira também característica de Gana, em que os jogadores se sentam em círculo. Eles não podem olhar para trás. Um jogador é o “Corredor” e corre por trás do círculo formado pelas crianças, levando um lenço. Ele e as crianças cantam uma música curta escolhida pelo grupo. Próximo ao final da música, o jogador que está correndo deve deixar cair o lenço atrás de uma das crianças e continuar correndo, tentando dar uma volta no círculo e voltar para trás da criança a qual deixou o lenço. Se conseguir fazer isso, a criança deve ceder seu lugar e assumir a função de “corredor”.

4.21 – KASHA MU BUKONDI

Figura 21- Kasha mu Bukondi



Fonte: Modificada de: <https://multarte.com.br/brincadeiras-de-criancas-divertidas/>

Brincadeira adaptada de uma brincadeira do Congo, que os jogadores formam um círculo, de mãos dadas. Um jogador é escolhido para ser o Kasha

(antílope) e vai para o meio da roda formada pelas crianças. Os jogadores de mãos dadas repetem várias vezes às palavras “kasha um Bukondi” ou em português “antílope na rede”, enquanto o companheiro prisioneiro tenta sair do círculo. As crianças do círculo tentam evitar que este fuja se unindo e fechando a passagem. Quando ele conseguir fugir, os jogadores devem repetir mais uma vez “kasha mu Bukondi” ou em português “antílope na rede”, depois saem em perseguição ao fugitivo. Quem conseguir apanhá-lo vai para o meio do círculo dando continuidade ao jogo.

4. 22 – KAMESHI NE MPUKU

Figura 22 – Kameshi Ne Mpuku

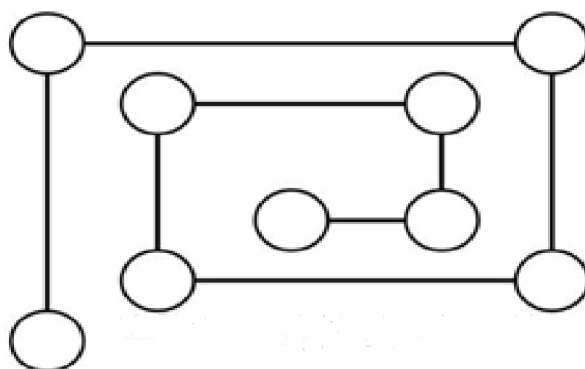


Fonte: <https://cadeomanualblog.wordpress.com/2016/07/29/kameshi-ne-mpuku-congo/>

Brincadeira com adaptação de uma brincadeira infantil do povo Luba, do Congo em que os jogadores se organizam em linhas e colunas iguais (4x4, 5x5 etc.) deixando um espaço de aproximadamente um metro entre eles. Em cada linha alunas e alunos ficam de mãos dadas. A seguir são escolhidas duas pessoas (o rato e o gato). O gato persegue o rato entre as linhas formadas pelos jogadores. Quando o coordenador gritar “coluna!” os jogadores soltam as mãos do colega da linha e colocam as mãos nos ombros do jogador a sua frente, que está de costa. Isso muda a direção dos corredores. Quando o coordenador gritar “linha!” os jogadores retiram as mãos dos ombros do colega da frente e pegam nas mãos dos colegas de linha. O coordenador fica modificando a configuração dos corredores. Nem o gato e nem o rato podem passar por baixo dos braços e devem respeitar os limites internos do labirinto.

4. 23 – LABIRINTO

Figura 23 – Labirinto

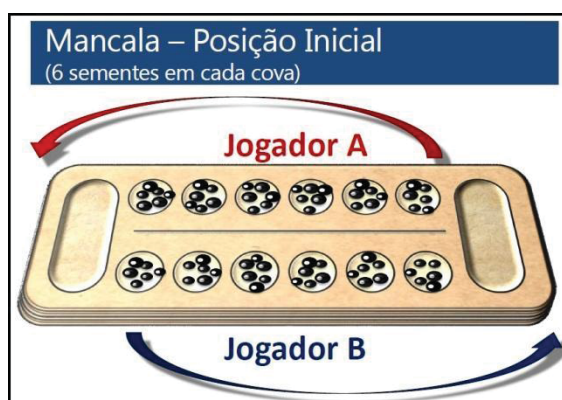


Fonte: A autora 2022.

Adaptada de uma brincadeira de origem do país de Moçambique, um jogador deverá esconder a pedrinha em uma das mãos e mantê-las fechadas. O outro jogador deverá tentar acertar em qual mão se encontra a pedrinha. Se acertar, o jogador poderá deslocar com a sua peça por uma aresta (reta). Se errar, é o outro jogador que terá direito a deslocar sua peça. A cada jogada haverá uma troca de quem deverá esconder a pedrinha. Vencerá aquele jogador que chegar primeiro ao final do labirinto. Esta brincadeira pode ser realizada com um tabuleiro menor, colocando as pedras ou com um tabuleiro maior com a pessoa se direcionando às suas arestas.

4.24 – MANCALA

Figura 24 – Mancala.



Fonte: <https://celiocorradi.wixsite.com/cemaee/single-post/2017/04/16/oficina-de-jogos-mancala>

O jogo africano Mancala vem de longa data, cerca de 7.000 anos, e, ao que tudo indica, é o “pai” dos jogos. Sua provável origem encontra-se no Continente Africano, mais precisamente no Egito. Seus tabuleiros mais antigos foram encontrados em escavações da cidade síria de Aleppo, no templo

Karnak (Egito) e no Theseum (Atenas). Do vale do Nilo, espalhou-se por toda a África e todo o oriente. Atualmente é jogado em todos os continentes e difundido por meio de seus apreciadores e de educadores, em escolas e universidades. Mancala é um jogo de estratégia relacionado à semeadura.

Tem origem na palavra árabe “nagala” que significa “mover”. Simula o ato de semear, a germinação das sementes na terra, o desenvolvimento e a colheita. O movimento das sementes pelo tabuleiro era associado ao movimento celeste das estrelas, e o próprio tabuleiro simbolizava o “Arco Sagrado”. Além do valor histórico, o Mancala oferece forte potencial de aprendizado, uma vez que é um jogo que exige muita agilidade de pensamento para fazer boas jogadas.

Pode-se dizer que algumas variantes do jogo Mancala são mais complexas do que o xadrez, uma vez que a configuração do tabuleiro é atualizada a cada jogada, este jogo tem muito de “ciência”.

Segundo professores e professoras Ticunas⁵⁴, jogar bem é uma ciência. Saber fazer boas jogadas, ter boas estratégias é a ciência do jogo. Mancala, o jogo oficial da África, conquistou neste continente excelentes jogadores. Alguns fazem jogadas tão rápidas que é bastante difícil acompanhar os lances. Exímios jogadores conseguem até a façanha de participar de uma partida de Mancala de olhos fechados.

4. 25 – SENET

Figura 25 – Senet.



Fonte: <http://pedagogiccos.blogspot.com/2012/11/os-jogos-africanos.html>

Os registros mais antigos a respeito de jogos se referem ao Senet. Neste jogo, dois competidores moviam seus peões em um tabuleiro

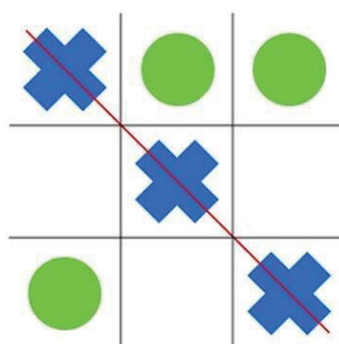
⁵⁴Povo indígena que habita a Amazônia brasileira.

quadriculado de três por dez casas. A partir do resultado obtido com a jogada de peças feitas em ossos ou gravetos, de função semelhante a dados. Aquele que obtivesse a maior quantidade de peças movida ao outro lado do tabuleiro era declarado o vencedor.

Muitos dos jogos populares no mundo todo têm origens em civilizações antigas. Os primeiros registros a respeito do Senat remontam à Pérsia, por volta de 2.000 a.C.

4.26 – JOGO DA VELHA

Figura 26 - Jogo da velha

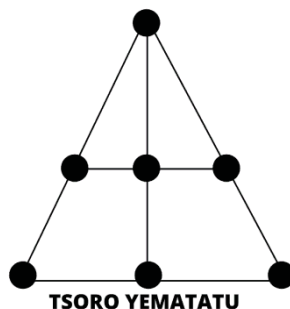


Fonte: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/educacao-fisica/brincadeiras>

O jogo da velha é um dos jogos mais antigos da humanidade. Os primeiros registros dele são do século I A.C., no Império Romano, depois de algum tempo surgiu uma variante do jogo da velha tradicional, o jogo da velha 1-D. O jogo da velha 1-D é um jogo disputado por dois jogadores em um tabuleiro $1 \times N$; inicialmente, todas as casas do tabuleiro estão vazias. Os jogadores alternam-se desenhando uma cruz sobre uma casa vazia. O primeiro jogador que completar uma sequência de três ou mais cruzes em casa consecutiva ganha o jogo.

4. 27 – TSORO YEMATATU

Figura 27 - Tsoro Yematatu

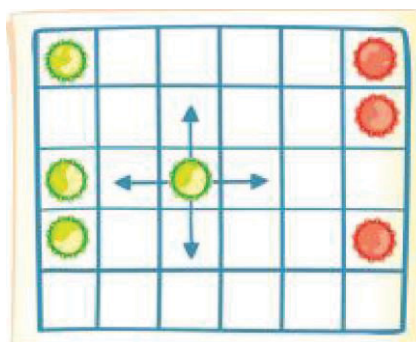


Fonte: <https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/eaja/educacao-fisica-jogo-de-tabuleiro-2/>

Um jogo simples e educativo que veio do Zimbábue, um país do sul da África, e deve seu nome a um complexo de construções antigas chamado de Grande Zimbábue ou “Grande Casa de Pedra” onde viviam os antigos governantes de um grande império conhecido por suas ricas minas de ouro. Tsoro Yematatu significa “jogo de pedra jogado com três”. Composto por um tabuleiro triângulo isósceles, jogado entre duas pessoas, sendo uma com três peças pretas e a outra com três peças claras. O objetivo é fazer uma linha, esse alinhamento pode ser vertical, horizontal ou lateral. Na sua vez, cada jogador coloca uma peça sua no círculo do tabuleiro que ainda não foi ocupado, quando todas as seis peças (três de cada jogador) estiveram nos seus devidos lugares, move-se uma peça por vez, de um círculo a outro que esteja vazio, em linha reta. Cada jogador só pode ocupar um único círculo por uma de suas peças. Ganha quem primeiro alinha as suas três peças em linha reta, de acordo com as retas que ligam os círculos.

4.28 – DARA

Figura 28 - Dara



Fonte: <http://iffmauricio.pbworks.com/w/file/119289489/Dara.pdf>

Jogo composto por tabuleiro de origem Nigeriana, jogado pelo povo Dakarki. Jogam dois participantes em cada tabuleiro, cada um com vinte e quatro peças. As peças de um e de outro jogador, devem ser de cores diferentes. Alternadamente, cada jogador posiciona uma peça de cada vez no tabuleiro até completar o total das vinte e quatro peças. O jogador da vez movimenta suas peças para um espaço vazio nos sentidos para cima, para baixo ou para os lados, mas não nas diagonais. Quando um jogador consegue posicionar três peças em uma linha, ele elimina uma peça de seu adversário. Regras especiais: os jogadores não podem ter mais de três peças em uma linha a qualquer momento. Uma linha feita no início do jogo, quando as peças estão sendo posicionadas, não vale. Somente uma peça por vez pode ser removida do jogo, mesmo que tenham sido feitas mais de uma linha com apenas um movimento. Quando um jogador não pode mais fazer linhas, perde o jogo.

4.29 – FANORONA

FIGURA 29 – Fanorona



Fonte: <https://ludosofia.com.br/arqueologia/fanorona-peculiar-jogo-da-ilha-de-madagascar/>

Jogo de Madagascar é um jogo de captura, originário de outro jogo conhecido como Alquerque, destaca-se pelo seu específico método de captura de peças à distância, por aproximação ou por afastamento. É jogado com vinte e duas peças claras e vinte e duas peças escuras. O tabuleiro tem quarenta e cinco casas configurado por 9 x 5 fileiras. Regras do jogo:

1. Cada jogador posiciona as peças de sua cor nos vértices (interseções) dos quadrados, deixando a casa central do tabuleiro livre e a

linha horizontal do meio com peças intercaladas, conforme a imagem em miniatura.

2. O objetivo do jogo é capturar todas as peças oponentes, escorregando uma peça para perto ou para longe da outra, sem pulos, na vertical, horizontal ou diagonal.

3. O jogador move uma peça de cada vez, seguindo a direção das linhas do tabuleiro para uma casa vazia adjacente, podendo fazer uma ou várias capturas até não ter mais como capturar qualquer peça.

4. Quando uma peça movimentada parar adjacente à uma peça adversária, ela pode capturar todas as peças do oponente na mesma direção da linha em que se movimentou, sendo uma captura por aproximação.

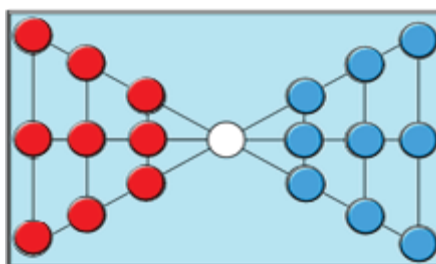
5. Quando uma peça movimentada se afastar, deixando uma casa vazia na direção de uma ou mais peças adversárias, ela irá capturar todas as peças do oponente na mesma direção da linha em que se afastou, sendo uma captura por afastamento.

6. Após capturar uma peça, o jogador pode realizar outros movimentos de captura com a mesma peça, exceto no primeiro movimento do jogador na partida. Também nenhuma peça pode retornar ou passar por uma linha que já passou.

7. A captura é obrigatória e se um jogador se esquecer de fazer uma captura com uma peça, esta mesma é retirada do tabuleiro pelo oponente que, em seguida faz sua jogada normalmente.

4. 30 – BORBOLETA

Figura 30 – Borboleta

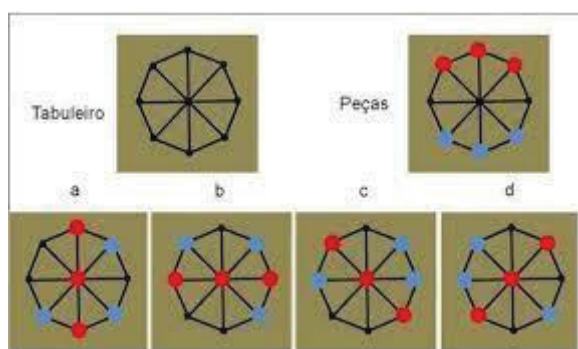


FONTE: <http://blogprofthaynab.blogspot.com/2018/04/borboleta.html>

O jogo tem este nome provavelmente por causa da forma do seu tabuleiro em Moçambique, já na Índia e em Blangadesh, as crianças chamam o mesmo jogo de LauKataKati. Para este jogo são necessárias nove tampinhas para cada jogador, de duas cores diferentes. Para começar, coloque as dezoito peças no tabuleiro como mostra a figura, deixando vazio somente o ponto central. Um jogador de cada vez movimenta uma de suas peças em linha reta até o ponto vazio adjacente. O jogador também pode saltar por cima e capturar uma peça do adversário se o espaço seguinte, em linha reta, estiver livre. O jogador pode continuar saltando com a mesma peça, capturando outras enquanto for possível. O jogador que deixa de saltar perde a peça para o adversário. Se um jogador tiver a opção de mais de um salto, poderá escolher o salto a fazer. O jogador que capturar todas as peças do adversário é o vencedor.

4. 31 – SHISIMA

Figura 31 – Shisima



FONTE:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_utfpr_mat_artigo_ludiane_glaucia_batista.pdf

A palavra Shisima significa “corpo de águas” no Quênia, onde é jogado pelo povo Tiriki. Conhecido como o Jogo-da-Velha Queniano. As peças são chamadas de Imbalavali, que pode ser traduzido por “insetos d’água” considerando que as peças se movem rapidamente sobre o tabuleiro como os insetos d’água sobre a superfície de um lago. Objetivo: alinhar as três peças. Regras: Cada jogador possui três peças. Pode iniciar-se o jogo com as peças já posicionadas no tabuleiro ou as colocando uma de cada vez tentando alinhá-las. Na segunda opção, se nenhum jogador conseguir alinhar suas peças na

etapa de colocação então o jogo continua agora com o movimento das peças. Estas podem ser movidas sobre o tabuleiro para uma posição livre adjacente. O jogo termina quando alguém conseguir formar o alinhamento de suas peças naturalmente, passando pela posição central.

4. 32 – BEZETTE

Figura 32 – Bezette - Jogo das argolas



Fonte: <http://cleicijubin.blogspot.com/2013/10/atividade-2-senet-egito-duracao-20.html>

O jogo que é originado das ilhas de Zanzibar, que ficam situados no Oceano Índico, próximo à costa da Tanzânia, composto de um bastão, vinte e cinco argolas e três dados. Primeiramente, as argolas são distribuídas igualmente entre os participantes (duas a cinco pessoas). Se algumas argolas sobrarem, podem ser deixadas no bastão. As jogadas são feitas alternadamente. O jogador da vez lança os três dados de uma só vez. Os únicos números dos dados que podem ser considerados no jogo são um e seis; os demais não têm valor. Quando cai o número um, coloca-se uma argola no bastão; se cai o número seis, o jogador é obrigado a dar uma argola a qualquer jogador de sua escolha. O jogador A lançou os dados e saíram os números quatro, um e seis. Ele deve, então, colocar uma argola no bastão e entregar uma argola a um de seus adversários. O jogador B lançou os dados e saíram os números seis, um e seis. Ele deve, então, colocar uma argola no bastão e entregar duas argolas a um de seus adversários. O jogador C lançou os dados e saíram os números um, um e três. Ele deve, então, colocar duas argolas no bastão. O jogador que primeiro ficar sem argolas vence o jogo.

4. 33 – YOTÉ

Figura 33 – Yoté



FONTE: https://storage.googleapis.com/ludopedia-capas/7491_t.jpg

Este jogo, muito popular em toda a região do oeste da África, particularmente no Senegal e também encontrado nas regiões de Guiné e Gâmbia. É um jogo de confronto estratégico para dois jogadores. Tendo as seguintes regras:

1- Usa-se um tabuleiro de trinta casas com vinte e quatro peças, doze de cada cor ou tonalidade com o objetivo de capturar ou bloquear todas as peças do adversário.

2- Início da partida - Cada jogador escolhe uma cor e coloca sua reserva de peças fora do tabuleiro. Os jogadores determinam quem começa. Cada jogador, na sua vez, pode colocar uma peça em uma casa vazia da sua escolha, ou mover uma peça já colocada no tabuleiro.

3- Movimentos: As peças se movimentam de uma casa em direção a uma casa vazia ao lado, no sentido horizontal ou vertical, mas nunca na diagonal.

4- Captura - Ocorre quando uma peça pula por cima da peça do adversário, como no jogo de Damas. A peça que captura deve sair da casa adjacente à peça capturada e chegar, em linha reta, na outra casa adjacente que deve se encontrar vazia. Além de retirar a peça capturada, o jogador retira mais uma peça do adversário de sua livre escolha. Assim, para cada captura, o jogador exclui um total de duas peças do adversário. A captura não é obrigatória. Caso um jogador sofra captura de uma peça e não possua outras sobre o tabuleiro, seu adversário não poderá reivindicar a outra peça a qual teria direito. Pode acontecer uma captura múltipla, quando um jogador pode capturar várias peças do adversário com a mesma peça, até que não haja mais

condições de pular. Durante a captura múltipla é obrigatório, depois de cada captura, retirar a segunda peça antes de prosseguir com outras capturas. É permitido retirar uma peça que lhe dê condição de continuar capturando outras peças.

5- Final do jogo - O jogo termina quando um dos jogadores ficar sem peças ou com as peças bloqueadas. Quando os jogadores concordam que não há mais nenhuma captura possível, vence aquele que capturou mais peças. Se ambos os jogadores ficarem com três ou menos peças no tabuleiro, e não seja mais possível efetuar capturas, o jogo termina empatado.

4.34 – MEHEN

Figura 34 – Mehen



Fonte: <https://ticasdematema.blogspot.com/2008/09/mehen.html>

De origem egípcia, um dos jogos mais antigos na história dos jogos de tabuleiro, também conhecido como o “Jogo da Serpente”. O seu nome deriva da palavra que em hieróglifo pode ser lido como mhn, cujo significado é "laminados serpente". Pode ser praticado por duas ou mais pessoas, ideal se contar com seis participantes.

Uma das representações mais antiga foi encontrada em Saqqara, na tumba de Hesy. Aqui, além do tabuleiro, seis peões são representados com a cabeça de leão e seis pedras esféricas provavelmente utilizadas como um meio de aposta. Outras escavações trouxeram à luz muitos tabuleiros de Mehen, sendo que alguns estão equipados com uma central de apoio que os torna um verdadeiro quadro similar ao jogo, e outros, têm um furo para poder pendurá-los na parede. Alguns têm a forma de uma espiral no sentido anti-horário e alguns no sentido horário, e todos têm a cabeça da serpente no centro do

tabuleiro. Se encontram alguns tabuleiros com pouco mais de quarenta casas, outros com oitenta ou mais casas.

O objetivo principal é ficar com o leão e depois devorar a maior quantidade possível de peões adversários. Uma exigência: respeitar a espiral do tabuleiro.

- O jogo é praticado por dois a seis participantes.
- Cada jogador recebe um peão de cor diferente.
- Os dados (ou bastonetes) são utilizados para avançar nas casas.
- As jogadas são alternadas (cada jogador joga na sua vez).
- O vencedor é o jogador cujo leão conseguiu capturar mais peças adversárias.
- A espiral do tabuleiro deve ser respeitada para deslocar os peões.

O jogo se desenvolve em duas fases:

1ª. Fase: Consiste em colocar todos os peões no jogo e levá-los até o centro do tabuleiro. Este é percorrido em sentido inverso (do centro para fora), e o primeiro jogador que retirar seu peão fica com a peça do leão. Então, inicia-se a segunda fase do jogo.

2ª. Fase: Nessa fase, o leão tem o direito de capturar as peças que estão em jogo, no tabuleiro, mas somente depois de tê-lo percorrido mais uma vez até o centro. O jogador que ficar com o leão é o vencedor: sua pontuação será determinada pelo número de peões adversários que conseguiu capturar neste último percurso em sentido inverso.

O deslocamento das peças obedece ao lançamento de três bastonetes de acordo com a seguinte tabela de correspondência:

Tabela 1 – Pontuação dos dados do Jogo Mehen

1 face clara e 2 escuras	1 ponto
2 faces claras e 1 escura	2 pontos
3 faces claras	3 pontos
3 faces escuras	6 pontos

Fonte: <https://ticasdematema.blogspot.com/2008/09/mehen.html>

Começando o jogo: Para introduzir seu peão no tabuleiro, é necessário tirar o bastonete correspondente ao lado um. Em seguida, os peões evoluem sob a condição de tirar dois, três ou seis. Os lances com um são deixados de lado para mais tarde. Os peões seguem em direção ao centro do tabuleiro e podem ocupar uma mesma casa. Para ter acesso à casa central, é preciso cair exatamente sobre ela, sem ultrapassá-la. Em caso de dificuldade, um jogador pode utilizar sua reserva de um, que será subtraído segundo os pontos utilizados. Depois de chegar ao centro, é necessário tirar quatro uns para seguir em sentido inverso.

O primeiro jogador que chegar ao ponto de partida troca sua peça pelo “PEÃO LEÃO”. Então, terá de percorrer novamente o tabuleiro até o centro. Chegando ao centro, deverá lançar dez uns para ter o direito de voltar em sentido inverso. Somente a partir daí, ele poderá, em seu percurso de volta, devorar os peões adversários quando cair exatamente nas casas por eles ocupadas. Importante: Se quiser, um jogador pode passar a vez, independentemente do lance tirado. No final da partida, segundo os peões que ele comeu. Então, inicia-se uma nova disputa.

5 JOGOS AFRICANOS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS NA INVESTIGAÇÃO DOS PTDS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ

Neste capítulo se descreve a organização dos dados produzidos pela análise de conteúdo, nos parâmetros de Bardin (1977). Como fontes foram analisados onze PTDS de professores e professoras de Educação Física das escolas estaduais do Paraná em que se autodeclararam 60% feminino e 40% masculino, com idades entre 48 a 58 anos, 60% brancos, 20% pardos e 20% amarelo com vínculo entre sete e trinta anos como professor de Educação Física no Estado do Paraná, nos Núcleos da Área Norte, Centro, de Jacarezinho e Laranjeiras do Sul. Estes PTDS foram cedidos voluntariamente pelos professores e professoras e nos mesmos foi investigado o ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais, especificamente no conteúdo de jogos africanos, com o intuito de relacionar os dados para a interpretação.

A fim de analisar como está inserida a Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental, especificamente no conteúdo de jogos africanos, foram utilizados como fonte para a análise documental, PTDS de professores e professoras de onze escolas do estado do Paraná.

O uso da análise documental, “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE e ANDRÉ, 2018, p. 44-45) neste sentido e por meio da análise dos PTDS, documento que registra a prática pedagógica do professor e que foi utilizado como objeto para verificação das informações levantadas, foi desenvolvida uma análise de forma interpretativa e subjetiva, pois a análise documental tem como objetivo identificar informações factuais nos documentos, a partir de questões ou hipóteses de interesse, sendo uma fonte de informação contextualizada que fornece, igualmente, informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE e ANDRÉ, 2018).

Estes documentos foram disponibilizados pelos professores e professoras das escolas em formato eletrônico, por motivos inerentes ao cenário pandêmico, enfrentado nos anos de 2020 e 2021.

5.1 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS EM SUA RELEVÂNCIA

O presente estudo foi realizado com onze PTDs de professores e professoras que atuam no Ensino Fundamental II da rede pública estadual do Paraná. Como o objetivo era produzir dados sobre o documento particular do professor de Educação Física, primeiramente, foi feito contato para compartilhamentos destes PTDs, particularmente via WhatsApp, professores e professoras de Educação Física que estavam na lista de contatos da pesquisadora, pois a mesma com vinte e quatro anos de docência teve contato com muitos profissionais nesta trajetória, bem como em participação de competições esportivas na qual este contato foi possibilitado com os mesmos. Como o retorno não foi o esperado partiu-se então para uma segunda iniciativa de obtenção de fontes.

Neste segundo momento houve a solicitação por meio de e-mails aos coordenadores de Educação Física dos núcleos de educação do Estado do Paraná das seguintes regiões: Apucarana, Área Metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul, Assis Chateaubriand, Campo Mourão, Cascavel, Cianorte, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Goioerê, Guarapuava, Ibaiti, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Laranjeiras do Sul, Loanda, Londrina, Maringá, Paranaguá, Paranavaí, Pato Branco, Pitanga, Ponta Grossa, Telêmaco Borba, Toledo, Umuarama, União da Vitória e Wenceslau Braz. Não tendo obtido ainda o resultado esperado, partiu-se para um terceiro momento de busca de fontes em que foram enviados e-mails para as duas mil, cento e dezesseis escolas do Estado do Paraná para a obtenção de acesso aos PTDs e a verificação se os jogos africanos se encontravam presentes.

O total de PTDs conseguidos, após todos esses momentos foi de onze, o número reduzido pode ter algumas explicações, em hipótese, tais como por se tratar de um período pandêmico, dificultando o contato pessoal. Outro motivo, relatado por alguns professores e professoras, é que estão seguindo o

CREP ora regulamentado pelo Estado do Paraná e que não houve a obrigatoriedade de organização de seu PTD anual pelas escolas, ou por não atenderem os anos de ensino aqui investigado. Para manter o anonimato dos respectivos professores, professoras e suas instituições, estes foram identificados somente pelas numerações de um a onze.

Como critérios de inclusão estavam: ser professor de Educação Física da Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná com atuação no Ensino Fundamental II em efetivo exercício da função. Como critérios de exclusão estavam: professores e professoras que atuassem fora do Ensino Regular do ensino fundamental II.

Com relação aos benefícios e riscos da pesquisa, foi explicado no corpo das mensagens e dos e-mails encaminhados que os dados levantados teriam a garantia de confidencialidade e que todas as informações levantadas fariam parte de um banco de dados que seriam utilizadas exclusivamente pela pesquisadora.

Em relação aos benefícios desta pesquisa foi mensurado que a mesma futuramente poderia contribuir com os professores e professoras de Educação Física, em suas respectivas atuações profissionais, para a efetivação de uma verdadeira prática para a Educação das Relações Étnico-Raciais, na disciplina de Educação Física, em que se percebe que ainda existe uma lacuna em relação à prática dos jogos africanos, no dia a dia das escolas, nas aulas da referida disciplina.

Quanto à caracterização da pesquisa, como já foi mencionada na Introdução, esta se apresenta com uma abordagem quanti-qualitativa, de metodologia descritiva e de análise de conteúdo (BARDIN, 1977) do ponto de vista do método documental. Os instrumentos de produção de dados foram computados, analisados e tabulados a partir dos PTDs anuais dos professores e professoras do ensino fundamental II, do ano de 2021/2022, de onze escolas do Estado do Paraná. Utilizou-se o recorte de dois anos, pois se tratou de um período pandêmico da COVID-19 e as aulas foram direcionadas pelas orientações da mantenedora, afetando assim os respectivos materiais de planejamentos e as metodologias de trabalho. A disciplina de Educação Física teve que ser adequada a esta nova realidade, e as aulas passou a ser ministradas da mesma forma que as outras disciplinas, a saber, por meio

teórico e de forma online e, posteriormente, de forma híbrida, com algumas exceções de práticas de movimentos na área da ginástica ou jogos de tabuleiro e eletrônicos.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

As informações levantadas foram analisadas por meio de Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (1977) com critérios da inserção ou não dos jogos africanos, bem como os tipos de jogos africanos que foram identificados nos documentos. Mesmo que estes não sejam determinados como obrigatórios na Lei que trata sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, podem servir de instrumento para o real cumprimento desta, na disciplina de Educação Física nas escolas do Paraná.

Posteriormente, foi elaborada uma tabela com os dados, a fim de averiguar a quantidade e tipos de jogos citados, nas diferentes séries elencadas nos PTDs. Neste sentido, a pesquisa trouxe a categorização dos referenciais, em que concerne a obrigatoriedade para a Educação das Relações Étnico-Raciais, especificamente ao conteúdo de jogos africanos.

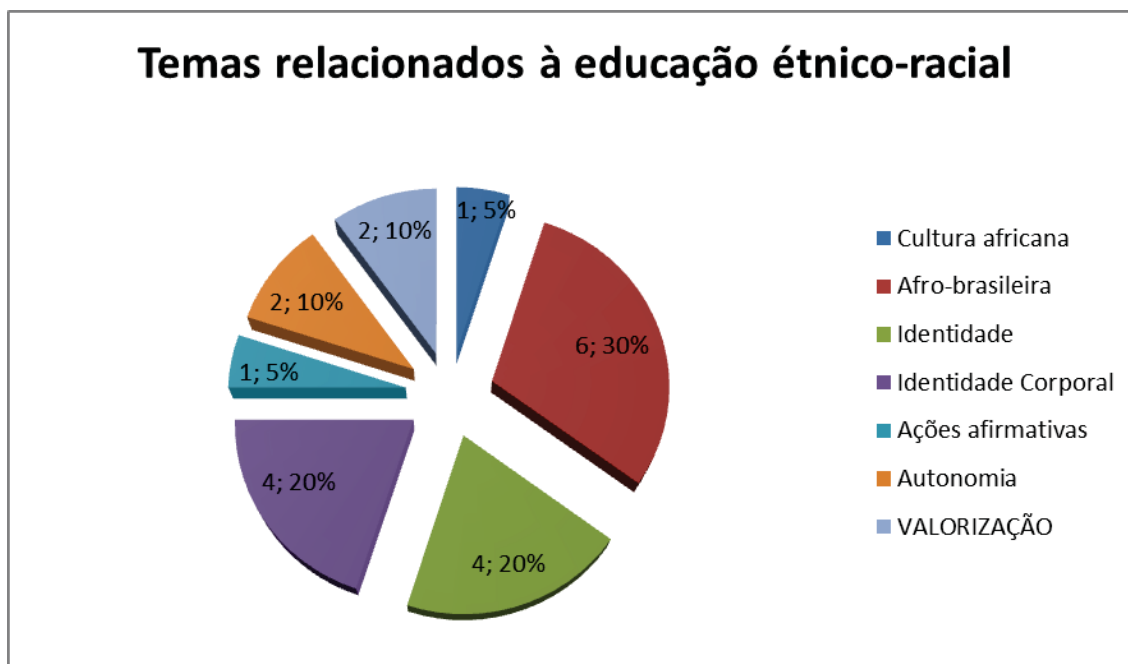
Na Tabela dois, na sequência, estão identificadas palavras referentes ao tema pesquisado nos PTDs:

Tabela 2 - Identificação de Temas relacionados à Educação Étnico-Racial

Item	Unidades de Significado	PTDs											Total de ocorrências	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
1	Cultura africana	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
2	Afro-brasileira	1	0	0	0	0	0	1	1	1 6º/ 7º/ 9º anos	1 6º/ 7º/ 9º anos	1 6º/ 9º anos	6	
3	Identidade	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	4	
4	Identidade Corporal	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
5	Ações afirmativas	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
6	Autonomia	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	
7	Valorização	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	

Fonte: PTDs, dados trabalhados pela autora (2022).

Gráfico - 1 Temas relacionados à educação étnico-racial por número de ocorrência nos PTDs



Fonte: PTDs, dados trabalhados pela autora (2022).

Com base no mapeamento realizado foi possível identificar que dentre os onze PTDs, conforme a Tabela dois e Gráfico um, a Cultura africana se apresentou somente em um deles, em uma porcentagem de 5%. Não representando um tema muito abordado pelos professores e professoras, mesmo tratando-se de determinação de obrigatoriedade da Lei 10.639/03 no ensino fundamental. Sublinha-se que a Lei estabelece a obrigatoriedade da Cultura afro-brasileira, e a expressão Afro-brasileira encontrada com maior frequência nos mesmos PTDs referenciada em seis desses, apresentando um montante de trinta por cento, perfazendo assim o cumprimento da mesma lei dentro destes currículos investigados da educação básica, na área de Educação Física.

No que tange ao item identidade, foram quatro citações encontradas, perfazendo 20% no total de PTDs analisados, o que remete às afirmações de Rodrigues (2009) que procurou observar, em seu estudo, a relevância do tema de forma que esse demonstrasse o pertencimento cultural do aluno, pois o racismo ainda está muito presente na sociedade, fato que o autor considera como “mácula”, fazendo com que o aluno não se sinta à vontade para assumir esse pertencimento.

Ainda sobre identidade, especificamente a identidade corporal, esta foi citada somente em um dos PTDs, perfazendo apenas 5% de ocorrência.

Diante desse fato, percebeu-se a ausência desse item relativo ao desenvolvimento da identidade corporal do aluno. A referência foi encontrada apenas no trecho da estratégia de ensino, não havendo correspondência em nenhum outro ponto do referido PDT. Espera-se, na construção de um PTD, segundo a lei, que este apresente atividades que venham a propiciar vivências que busquem a identificação corporal de alunas e alunos, ao qual não foquem somente em um biotipo ou cultura específica, pois este item é de suma importância para que alunas e alunos se sintam pertencente ao contexto ao qual estão inseridos.

Neste sentido como a Educação Física apresenta seu objeto de ensino/estudo, a Cultura Corporal, se deve ampliar a dimensão motriz, enriquecendo os conteúdos com experiências corporais das mais diferentes culturas, priorizando as particularidades de cada comunidade, com intuito de promover o reconhecimento da identidade, da história e da cultura da população negra. Candau (2008, p.51) na perspectiva da interculturalidade situa a necessidade do rompimento da visão essencialista das culturas e das identidades culturais que vem a conceber as “culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural”, neste sentido assegurando a igualdade e valorização das raízes africanas ao lado das indígenas, europeias e asiáticas a partir do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Muitas vezes, no dia a dia, como relata Rodrigues (2009), se escuta relatos sobre habilidades relacionadas a determinados biotipos, quando se estabelecem certas atividades para determinados grupos ou quando se priorizam atividades não específicas das manifestações corporais dos envolvidos, especificações e falas que caracterizam situação de racismo velado.

Quanto à terminologia de ações afirmativas, essas foram citadas somente em um dos PTDs, representando apenas 5% destes. A falta dessas ações nos documentos analisados remete à Lei 10.639/03 que, mesmo sendo uma conquista das lutas dos povos africanos contra o racismo, percebe-se que na

base da sociedade, dentro do setor educacional, em referência aos documentos analisados, ainda são tratadas com indiferença.

As reivindicações das lutas dos povos africanos na sociedade, desde o início, foram a valorização de sua cultura, bem como o respeito de todos da sociedade para que pudessem em seu dia a dia buscar a autonomia de direitos para sua sobrevivência de forma digna. Em todos os PTDs, foram encontradas referências às referidas leis que tratam sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, podendo-se citar, como exemplo o seguinte trecho:

Partindo do pressuposto de que uma educação de qualidade requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica, é preciso situar que alguns dos desafios educacionais contemporâneos postos à escola hoje, enquanto marcos legais (exemplo: Lei 10639/03 trata sobre obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e africana Lei 11645/08, trata sobre obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (PTD nº 02).

Nesse sentido, trabalhado no PTD de número dez, destaca-se o conteúdo de Lutas, cujo objetivo visa dar corpo à legislação em vigor. Nesse exemplo, vê-se a ação concreta do professor do referido PTD, ao desenvolver tal atividade que visa “experimentar, fruir e recriar diferentes lutas de matrizes Indígena e Africana, reconhecendo seu contexto histórico, social e cultural”, estabelecendo critérios internos da escola, bem como contemplando em seu PTD o acesso de suas alunas e alunos aos conteúdos da cultura africana. No que tange este conteúdo foi citada o jogo de capoeira, reconhecendo seu contexto histórico, social e cultural.

Percebeu-se que nos PTDs, autonomia e valorização foram citadas em dois deles, mas os contextos descritos nos mesmos não foram especificamente sobre a cultura africana, mas de maneira geral na formação de alunas e alunos, como se cita no seguinte extrato: “propor o desenvolvimento de atividades que promova autonomia” e na continuidade, “valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados em suas culturas de origem”, neste sentido Gomes (2005), reafirma que é preciso construir novas práticas, novas posturas, que precisam ser desvinculadas de preconceitos diante das questões raciais dentro da escola.

A Tabela três irá identificar os Conteúdos Programáticos trabalhados na disciplina de Educação Física, no ensino fundamental II das escolas do Paraná, em conformidade com a Lei 11.645/08 que alterou a Lei 10.639/03.

Tabela 3 - Identificação dos conteúdos relacionados à Educação Étnico-Racial

Item	Unidades de Significado	Ensino fundamental II				Total de ocorrências
		6	7	8	9	
1	DANÇA	4	4	2	5	15
2	CAPOEIRA	6	5	3	5	19
3	Modalidades esportivas onde os afrodescendentes tiveram e têm papel importante na implantação no país.	1	1	1	1	4

Fonte: PTDs, dados trabalhados pela autora (2022).

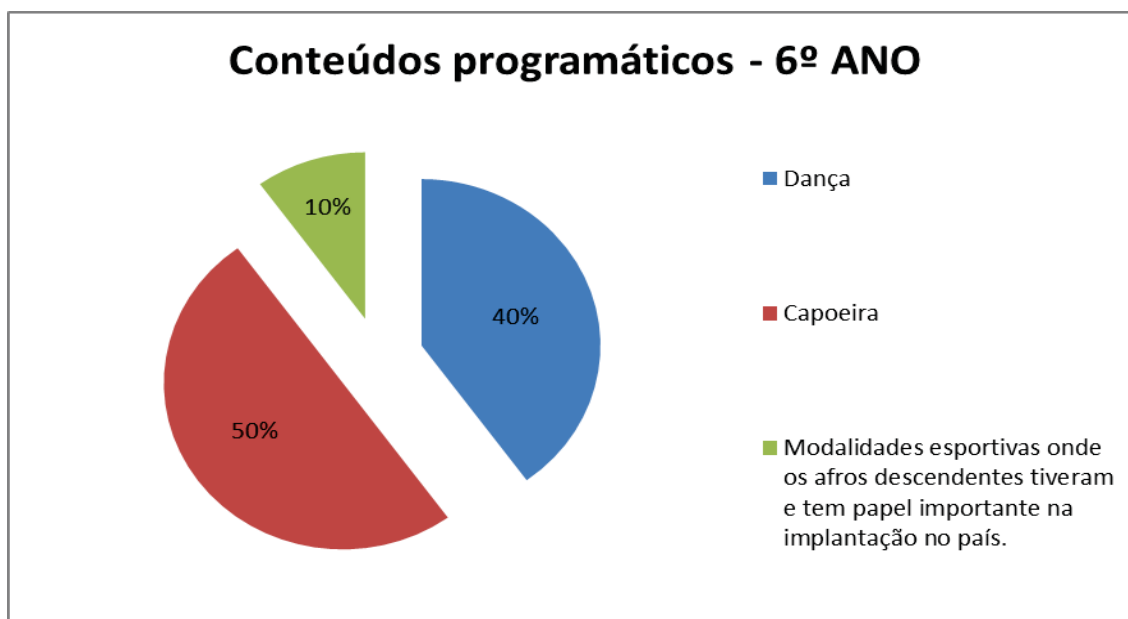
Verificou-se elencado, nos PTDs, o conteúdo específico da dança, mesmo sendo registrado de formas diferentes. O PTD um, cita as danças de origem afro-brasileiras, já os PTDs sete e oito tratam de danças folclóricas e os demais citaram as danças populares e tradicionais do mundo, na parte de seu desenvolvimento, reconhecendo, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a essas danças por diferentes grupos sociais, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana.

Conforme a Tabela três, percebe-se então a presença da dança e da capoeira em todas as séries. Quatro PTDs citam a dança no sexto e sétimo ano e dois PTDs a elencaram no oitavo ano e em sua maioria, no total de cinco PTDs, no nono ano, demonstrando dentro os onze PTDs analisados, quinze citações destes conteúdos, adotando assim a cultura africana em seus planejamentos.

Em se tratando de capoeira, esse número ganha corpo, pois revelou-se que no sexto ano seis PTDs mencionam o conteúdo, cinco PTDs elencaram no sétimo e nono ano e três dos PTDs no oitavo ano, marcando assim dezenove citações deste conteúdo, confirmando o que o SECAD (2006), em suas orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, se refere sobre a capoeira, quando suscita o estudo da cultura negra. Em um dos PTDs houve a menção, em todas as séries, das modalidades desportivas que os afrodescendentes tiveram papel importante na implantação no país, mas não

citando nenhuma modalidade em específico, induzindo uma percepção generalizada dos esportes. Todos os PTDs, em se tratando da Educação das Relações Étnico-Raciais, esboçam a dança e a capoeira como um subsídio para relação ensino/aprendizagem para o verdadeiro trabalho na diversidade étnico-racial.

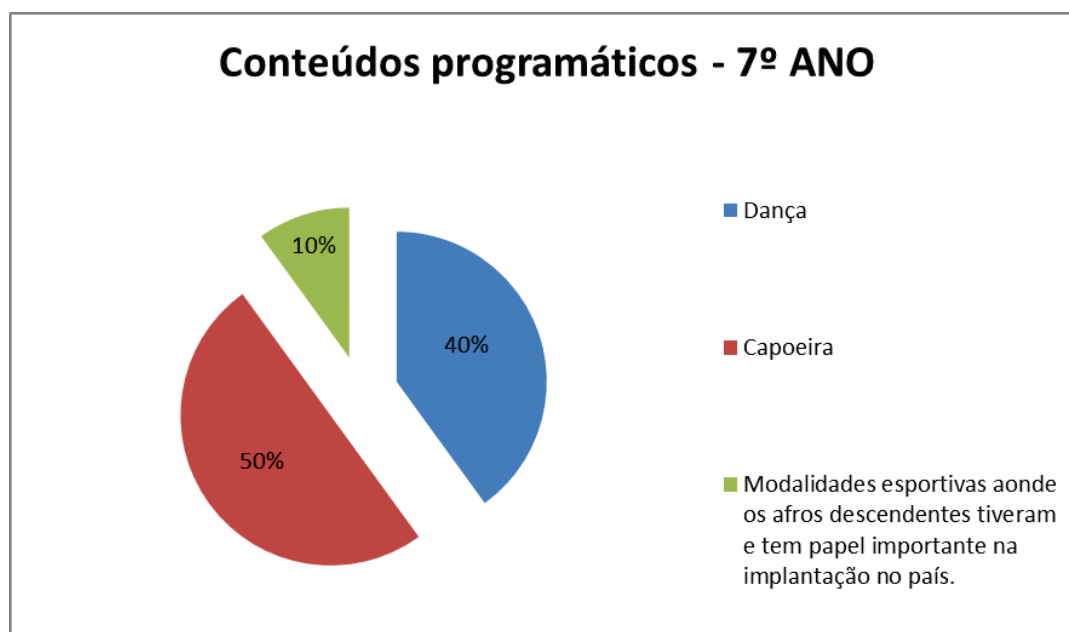
Gráfico 2 - Conteúdos programáticos relacionados à educação étnico-racial no 6º ano



Fonte: PTDs, dados trabalhados pela autora (2022).

Como é possível observar no Gráfico dois, no sexto ano, a capoeira é citada em 50% dos PTDs, a dança em 40% e 10% modalidades esportivas em que os afrodescendentes tiveram papel importante na implantação no país, verificando assim que o conteúdo de capoeira representa a maior abordagem do trabalho para a Educação das Relações Étnico-Raciais nas aulas da disciplina de Educação Física.

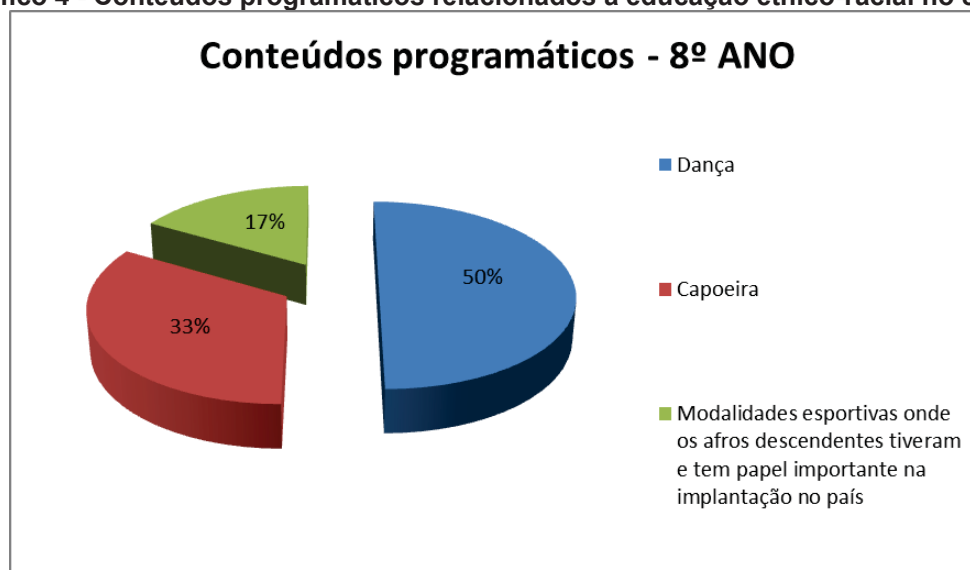
Gráfico 3 - Conteúdos programáticos relacionados à educação étnico-racial no 7º ano



Fonte: PTDs, dados trabalhados pela autora (2022).

O Gráfico três representa os conteúdos programáticos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais no 7º ano. Percebe-se que não existem modificações, em relação ao sexto ano, trazendo a mesma distribuição do sexto ano, a saber, a capoeira com 50%, a dança com 40% e 10% as modalidades esportivas em que os afrodescendentes tiveram papel importante na implantação no país, verificando assim que o conteúdo de capoeira representa a maior porção do trabalho para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

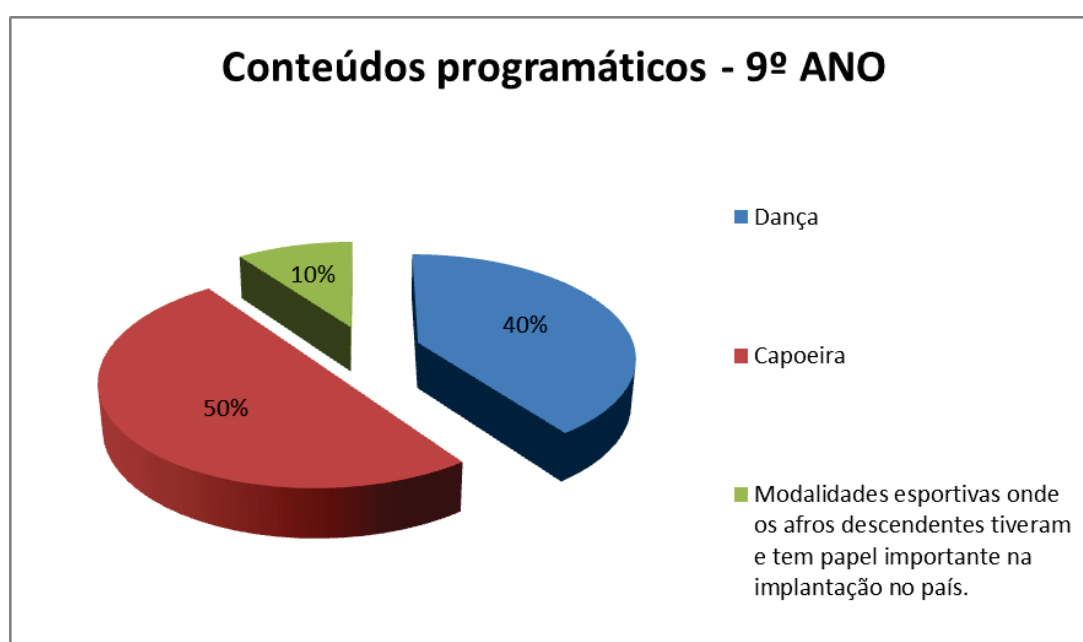
Gráfico 4 - Conteúdos programáticos relacionados à educação étnico-racial no 8º ano



Fonte: PTDs, dados trabalhados pela autora (2022).

Em referência ao Gráfico quatro, que especifica os conteúdos do oitavo ano, verifica-se uma modificação significativa, com relação às séries anteriores, apresentando uma queda na porcentagem da capoeira para 33%, transferindo essa porcentagem para a dança que demonstrou uma fatia de 50%. Já as modalidades esportivas que os afrodescendentes tiveram papel importante na implantação no país, ficaram com 17%. Assim, é perceptível que o conteúdo da dança, nesta série, representa totalidade maior no traçado do trabalho para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Gráfico 5 - Conteúdos programáticos relacionados à educação étnico-racial no 9º ano



Fonte: PTDs, dados trabalhados pela autora (2022).

Em referência ao Gráfico cinco que especifica o nono ano, observa-se que se apresentam as mesmas porcentagens das séries do sexto e sétimo ano, ou seja, uma porcentagem de 50% para capoeira, 40% para a dança e em 10% para as modalidades esportivas que os afrodescendentes tiveram papel importante na implantação no país, verificando assim que o conteúdo de capoeira representa totalidade maior no traçado do trabalho para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para este ano.

Conforme os Gráficos dois, três, quatro e cinco, com base na técnica da análise de conteúdo, foram observados pelo menos dois assuntos nos conteúdos programáticos que correlacionam com a cultura africana, sendo os mesmos o conteúdo de danças especificamente nas danças folclóricas e

danças do mundo e no conteúdo de lutas com a modalidade capoeira. Houve uma citação em um dos PTDs sobre as modalidades esportivas que os afrodescendentes tiveram papel importante no país, mas não foi citado nenhum esporte em particular, ficando assim uma lacuna para análise deste tópico.

Na sequência, a Tabela quatro apresenta o total de ocorrências nos PTDs com relação aos conteúdos com a temática de jogos africanos na disciplina de Educação Física no ensino fundamental II das escolas estaduais do Paraná.

Tabela 4 - Conteúdos relacionados com a temática de jogos africanos na disciplina de Educação Física no ensino fundamental II das escolas do Paraná

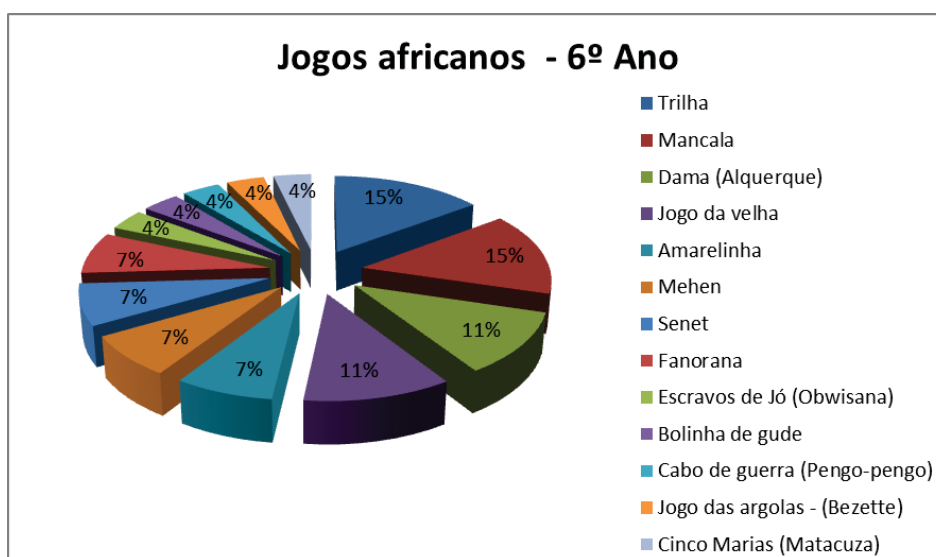
Item	Unidades de Significado	Ensino fundamental II				Total de ocorrências
		6	7	8	9	
1	Jogo da velha	4	0	0	0	4
2	Trilha	6	1	1	1	9
3	Amarelinha	2	1	1	1	5
4	Mancala	5	1	1	1	8
5	Bolinha de gude	1	0	0	0	1
6	Jogo das argolas – (Bezette)	1	0	0	0	1
7	Cabo de guerra (Pengo-pengo)	1	0	0	0	1
8	Cinco Marias (Matacuza)	1	0	0	0	1
9	Escravos de Jó (Obwisana)	1	0	0	0	1
10	Dama (Alquerque)	3	0	0	0	3
11	Mehen	3	0	0	0	3
12	Senet	3	0	0	0	3
13	Fanorona	3	0	0	0	3

Fonte: PTDs, dados trabalhados pela autora (2022).

Refletindo sobre a tabela quatro, percebe-se que os jogos estão presentes nos conteúdos explicitados dentro dos PTDs. Dos treze jogos citados, somente três deles estão distribuídos em todas as séries, a saber, a Mancala, a Amarelinha e a Trilha, sendo que os demais jogos foram citados no sexto ano. Alguns destes jogos, dentro dos PTDs, não foram localizados especificamente relacionados à cultura africana, mas na nomenclatura de jogos e brincadeiras, mesmo assim muitos desses jogos se encontram presente na cultura africana por apresentar registro de sua criação ou semelhança com jogos desta cultura. Alguns nomes destes jogos foram descritos entre parênteses, pois assim são denominados dentro da cultura africana apresentando as mesmas características dos jogos que foram detectados nos PTDs. Este fato acaba passando despercebido, já que existe a influência da

cultura africana na cultura em geral e, assim, na cultura escolar, sendo que muitas brincadeiras que são conhecidas e realizadas por cidadãos e/ou crianças brasileiras, ilustram a ancestralidade do seu povo, provando que, no decorrer da história, existe uma influência nos jogos e brincadeira da população.

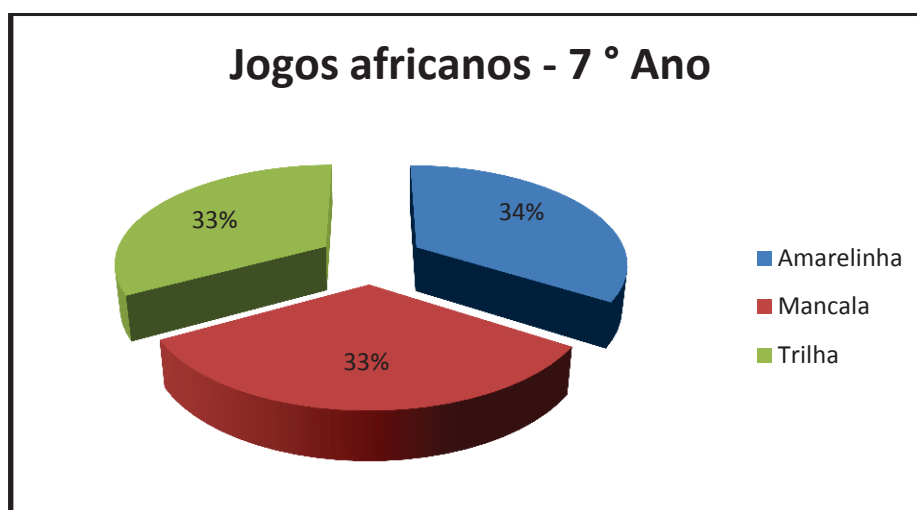
Gráfico 6 - Jogos africanos na disciplina de Educação Física no 6º ano do ensino fundamental II das escolas do Paraná



Fonte: PTDs, dados trabalhados pela autora (2022).

O Gráfico seis mostra a série do sexto ano, dos PTDs analisados, em que se observa que todos os jogos se encontram descritos nestes PTDs. Com maior expressão, em 15%, figurando em quatros PTDs, os jogos de Trilha e Mancala. Com 11%, aparecendo em três PTDs, a Dama e o Jogo da Velha. Demonstrando 7% do gráfico, sendo citados em dois dos PTDs, vêm os jogos de Amarelinha, Mehen, Senet e o Fanorona e, finalizando a análise do gráfico, sendo citados somente em um dos PTDs em um total de 4%, os jogos Escravos de Jó (Obwisana), Bolinha de gude, Cabo de guerra (Pengo-pengo), Jogo das argolas - (Bezette), Cinco Marias (Matacuza).

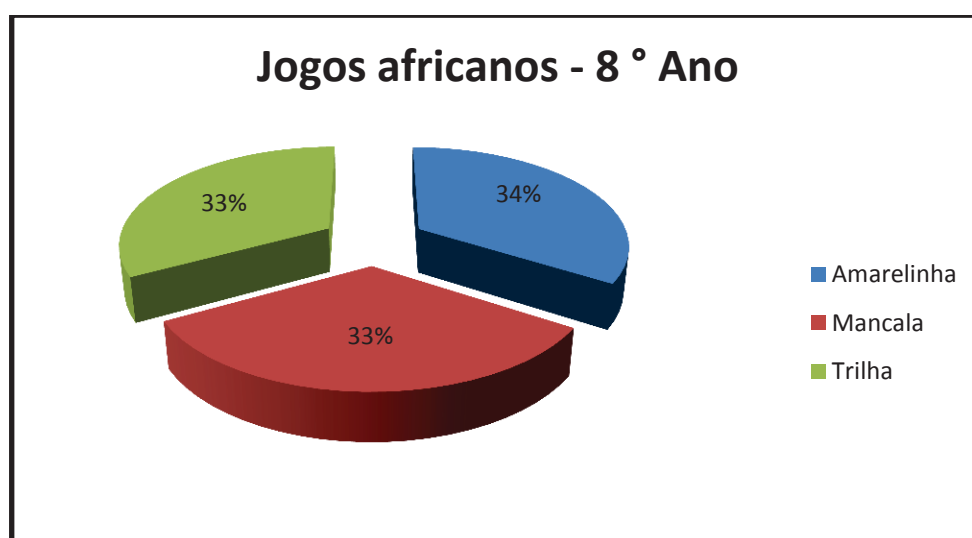
Gráfico 7 - Jogos africanos na disciplina de Educação Física no 7º ano do ensino fundamental II das escolas do Paraná



Fonte: PTDs, dados trabalhados pela autora (2022).

O Gráfico sete vem demonstrar os jogos africanos que foram registrados nos PTDs analisados na série do sétimo ano. Percebe-se que somente três jogos foram encontrados descritos em três dos PTDs. Perfazendo 33%, citam-se os seguintes jogos: Amarelinha, Mancala e a Trilha. No gráfico acima, a Amarelinha aparece com 34%, motivo pelo qual figura como primeiro da listagem. Os demais jogos encontrados nos PTDs da série sexto ano, não apresentaram nenhuma ocorrência, demonstrando assim uma limitação deste conteúdo nesta série.

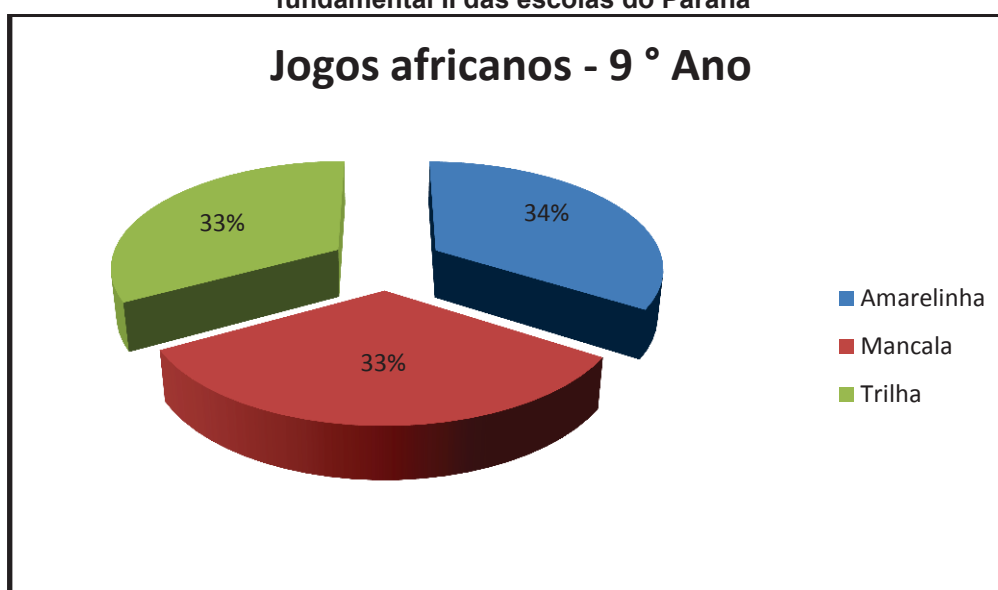
Gráfico 8 - Jogos africanos na disciplina de Educação Física no 8º ano do ensino fundamental II das escolas do Paraná



Fonte: PTDs, dados trabalhados pela autora (2022).

Conforme o Gráfico oito, em referência aos jogos no oitavo ano, notam-se três tipos de jogos, com a possível temática Africana, sendo os mesmos: a Amarelinha, a Mancala e a Trilha. Demonstrando que os jogos africanos que foram registrados nos PTDs analisados na série do oitavo ano foram descritos em três destes PTDs, ou seja, 33% do total. No gráfico, a Amarelinha aparece com 34%. Os demais jogos listados nos PTDs da série oitavo ano, não apresentaram nenhuma ocorrência demonstrando assim, o mesmo cenário já visto no sétimo ano, ou seja, uma limitação deste conteúdo nesta série.

Gráfico 9 - Jogos africanos na disciplina de Educação Física no 9º ano do ensino fundamental II das escolas do Paraná



Fonte: PTDs, dados trabalhados pela autora (2022).

Conforme o Gráfico nove acima houve a ocorrência de três tipos com a possível temática Africana no conteúdo de jogos, observando-se a Amarelinha, a Mancala e a Trilha. Assim os jogos africanos que foram registrados nos PTDs analisados na série do nono ano foram relatados em três destes PTDs, perfazendo 33% em cada um dos jogos citados. No gráfico a Amarelinha também aparece com 34%, como nos dados produzidos para os outros anos e como os demais jogos não apresentaram nenhuma ocorrência, se percebe a lacuna deste conteúdo de jogos nesta série também.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partiu-se da premissa que, atitudes e vivências realizadas no contexto educacional, vem perfazer a urgência das discussões que dizem respeito à Educação para as Relações Étnico-Raciais, promulgada como lei há dezenove anos, mas que ainda se apresenta com mais entraves que avanços, nas instituições educacionais, para a sua real implementação.

Essa mudança é urgente e necessária nas unidades educacionais e principalmente no fazer pedagógico, pois um dos papéis do educador é o de propiciar experiências para que venha a ocorrer a valorização da história e da cultura negra, eliminando assim práticas racistas e superando o mito da democracia racial, tão presente na sociedade contemporânea.

O desenvolvimento do presente estudo traçou a legislação educacional na disciplina de Educação Física, concepções de currículo no âmbito nacional e em particular no Estado do Paraná, por meio de pesquisa bibliográfica, perfazendo uma linha cronológica de como iniciou a Educação Física nos bancos escolares até os dias atuais, bem como apresentando a Lei 10.639/03 dentro do currículo da Educação Física, lei esta que veio instaurar a necessidade de estudos e pesquisas por professores e professoras e pesquisadores (as), Brasil afora, na busca de materiais e práticas para o ensino da história do povo africano e afro-brasileiro, negligenciados durante séculos.

Em hipótese, prospecta-se que, por meio da ação de educadores alunas e alunos terão a possibilidade de múltiplas vivências e, neste sentido, a pesquisa teve a finalidade de analisar onze PTDs, perfazendo uma amostra dos professores e professoras de Educação Física das escolas públicas Estaduais e como estes estão efetivando a Lei 10.639/03 na sua prática pedagógica e assim atingindo os objetivos da implantação desta legalidade dentro dos currículos, delineando a necessária desconstrução de imagens de preconceitos do povo africano e afro-brasileiro e proporcionando aos discentes negros e não negros a vivência e valorização desta rica cultura.

Essas experiências desenvolvidas em sala de aula vêm compor e unir culturas, ampliando o conhecimento dos envolvidos, como salienta o conceito de interculturalidade destacado por Weissmann (2018, p.27 apud CANCLINI, 2004) que “remete à confrontação e entrelaçamentos, por que se trata de

grupos entrando em relacionamento e intercâmbio, entre os quais a diferença estabelece relações de negociação, conflito e empréstimo recíproco, respeitando as disparidades”.

O objetivo central desta pesquisa foi analisar se professoras e professores da disciplina de Educação Física do Ensino Fundamental séries finais das escolas públicas estaduais do Paraná estão incluindo jogos africanos e afro-brasileiros em seus planos de trabalhos docentes anuais, como recurso pedagógico, para promoção de uma educação intercultural conforme a Lei 10.639/2003 e assim se os professores e professoras de Educação Física trabalham a cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental II por intermédio da ferramenta “jogos”. Para que o objetivo da pesquisa fosse alcançado, foram analisados os PTDs anuais, correlacionando os conteúdos trabalhados com a cultura africana e afro-brasileira. Percebeu-se que os jogos se encontram presentes nos referidos PTDs, mas os mesmos estão inseridos na Unidade Temática de Jogos e Brincadeiras e somente cinco deles mencionam o jogo da Mancala e três elencam os jogos Mehen, Senet e Fanorama, os quais estão correlacionados aos objetivos direcionados pelo CREP, 2021:

Experimentar e (re)significar jogos cooperativos, (re)criando novas formas de jogá-los, considerando as características do contexto local e/ou atual, considerando as culturas Indígenas e Afro-brasileiras, enfatizando a manifestação do lúdico (Nono ano).

Experimentar e fruir jogos de tabuleiro diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários, levando em consideração as culturas afro-brasileiras e indígenas (Sexto ano).

A primeira constatação, levando em consideração os dados produzidos na investigação, foi perceber que nos PTDs, os conteúdos elencados em sua maioria foram os conteúdos da capoeira, danças folclóricas e do mundo, efetivando a inclusão da obrigatoriedade para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A ferramenta jogo não está sendo reconhecida por muitos dos professores e professoras como uma possibilidade de trabalho para a Educação das Relações Étnico-Raciais na disciplina de Educação Física no ensino fundamental II, sendo um subsídio que poderia vir a fornecer ao aluno um processo formativo dentro da ludicidade, ademais podendo criar novos

espaços e novas maneiras na prática de suas alunas e alunos, de forma prazerosa.

A ferramenta jogo configura como uma possibilidade para o trabalho de novas práticas corporais, fornecendo ao professor de Educação Física atividades meio para que este não faça o uso exclusivo de atividade com bolas e ou esporte, práticas estas que, em sua maioria, estão vinculadas a culturas eurocêntricas. Criando possibilidades de novas perspectivas de movimento corporais, nos processos educativos, o docente possibilita uma unidade entre conhecimento da Cultura Corporal e a sua ação dentro da sociedade, prestigiando inclusive outras raízes culturais que fazem parte da história da sociedade.

Após a análise dos dados produzidos, verificou-se a presença ínfima, nos PTDs, dos jogos africanos, comprometendo assim o desenvolvimento e o aprendizado de alunas e alunos, desconsiderando os benefícios e o resgate que tais jogos poderiam trazer no entendimento e vivência de parte da cultura brasileira.

A pesquisa elenca um repertório variado de jogos que os professores e professoras, em sua prática deixam de fora, ou por incluírem tais atividades sem o destaque que estes pertencem à cultura africana, pois foram citados nos PTDs nos conteúdos de Jogos e brincadeiras mas não especificado como pertencente da cultura africana e afro-brasileira em seus objetivos, ao qual reforça a necessidade da formação profissional e a busca de novos subsídios ao conhecimento e historicidade dos jogos africanos.

O Brasil é reconhecido como sendo um país multiétnico e pluricultural, se considerando assim a presença intercultural brasileira e, nesse sentido, o campo educacional necessita promover a inclusão de alunas e alunos nesta diversidade rompendo assim segundo Candau (2016, p.20) “a visão essencialista das culturas e das identidades culturais, concebendo-as em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução”.

Com os dados produzidos nesta pesquisa de mestrado, foi possível perceber na redação dos PTDs, que muitas das citações sobre palavras e conteúdos elencados, não estão relacionados à Lei 10.639/03, perdendo-se a oportunidade de referenciar a mesma, uma vez que se notou a presença de muitos jogos que fazem parte ou apresentam semelhanças com os da cultura

africana, mas que não foram apresentados como pertencentes à cultura africana e afrodescendente nesses PTDs.

Com este diagnóstico de as atividades estarem presentes, mas não relacionadas à sua história e origem, se coloca em pauta a necessidade de discussões, por meio de debates, capacitações ou melhoria na formação acadêmica, para que esse trabalho se conceba melhor apresentado e que se entenda o mesmo por culturas africanas, apresentando seu lugar na história da humanidade na criação de novas concepções na vida de alunas e alunos, ao qual este conhecimento trará pertencimento, inclusão e respeito por esta cultura.

Neste sentido, esta pesquisa demonstrou que o professor desconhece que muitos dos jogos que já fazem parte do seu dia a dia na escola, se originaram ou apresentam semelhanças com os jogos da Cultura Africana, o que reafirma a necessidade e importância desta formação continuada e consistente que foque na correlação dos jogos africanos com os jogos já trabalhados ou conhecidos pelos professores e professoras de Educação Física na rede pública do Estado do Paraná, bem como o interesse e conscientização de professores e professoras em seus processos de atualização e busca de pesquisas, ora realizadas, para diversificação de suas aulas e implantação deste conteúdo para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Apesar de cinco PTDs contemplarem um dos jogos e três PTDs outros três tipos de Jogos africanos e afro-brasileiros no decorrer de suas aulas, demonstrando que estão cumprindo a legislação vigente sobre a inclusão da Lei 10.639/03, com especificidade na Unidade Temática de Jogos, infelizmente detectou-se uma parcela pequena do tema nas práticas pedagógicas dos docentes investigados, destacando, igualmente, o insucesso na obtenção de outros PTDs e que nova produção de dados, inclusive com outras fontes como questionários e/ou entrevistas, poderia mostrar parâmetros diferenciados, uma vez que nesses, os jogos africanos poderiam estar contemplados, incentivando com isso a feitura de novas pesquisas que abordem este tema.

Essas discrepâncias nos PTDs de uma unidade para outra, dentro do mesmo Estado a até mesmo dentro de uma mesma unidade, ao qual privilegia mais uma Unidade Temática do que outra pode vir a caracterizar a perda do

equilíbrio na interpretação da interculturalidade quando se reflete que “[...] a passagem que estamos registrando é de identidades culturais mais ou menos autocontidas a processos de interação, confrontação e negociação entre sistemas socioculturais diversos”, (CANCLINI, 2004. p.40 apud WEISSMANN, 2018. p.27), reafirmando que somente na “possibilidade de dar lugar ao diferente, defrontando-nos com as incertezas que o mundo globalizado nos anuncia, é poderemos gerar gerações nas quais a mudança seja um fator predominante e habilitador” (WEISSMANN, 2018. p.30).

Essas mudanças, tão necessárias neste mundo globalizado, não podem deixar de lado o passado dos indivíduos, pois se aprende com os conhecimentos de outrora, associados com as necessidades atuais. Assim se

(..) enfatiza a necessidade de procura de uma interculturalidade que inclua a continuidade dos pertencimentos étnicos, grupais e nacionais, ao lado do acervo transnacional, pois alega que conhecer significa se socializar na aprendizagem das diferenças e na possibilidade de levar à prática os direitos humanos interculturais. Aceder à diversidade implica a articulação da diferença com a conexão, abrangendo o conhecimento do outro, na aprendizagem de lidar com a sua diferença (CANCLINI, 2004 apud WEISSLELES, 2018. p.34).

Pondera-se que, a partir dos dados produzidos, professores e professoras e instituições ainda estão se adequando para que esta Lei seja efetivamente aplicada dentro da disciplina de Educação Física, configurando um longo percurso a ser trilhado para que a Educação das Relações Étnico-Raciais esteja efetivamente presente na vida de alunas e alunos e assim se fazendo cumprir a legislação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha e Hebe Mattos. **Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”:** uma conversa com **historiadores**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ALMEIDA, Leo. **Revolta dos Malês: entenda a história em 6 minutos!** Disponível em: <https://www.politize.com.br/revolta-do-males/>. Acesso em: 02 maio. 2022.

ANGELO, Francisca Navantino P. de. **Os dez anos da Lei Nº 11.645 / 2008: avanços e desafios**. *Cafajeste. CEDES* [online]. 2019, vol.39, n.109, pp.357-378. Epub 09 de dezembro de 2019. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019216733>.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEATRIZ GONÇALVES E SILVA, Petronilha. **Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares**. *Educar em Revista*, [S.l.], v. 34, n. 69, p. p.193-207, june 2018. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58097>>. Acesso em: 20 apr. 2021.

BERTINI JUNIOR, Nestor e TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas**. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte*, (São Paulo) 2013 Jul - Set; 27(3): 467-83.

BETTI, M. e ZULIANE, L.R. (2002). **“Educação Física escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas”**. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. v.1, n. 1, pp.73-81.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BORGES, E. M. F. **A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica**. *R. Mest. Hist.*, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84. 2010.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2ª e.d. – Porto Alegre: Magister, 1997. 122 p.

BRACHT, Valter. **Educação Física Escolar e Lazer**. In: WERNECK, C. L. G. e ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRACHT, Valter. *et al.* **Pesquisa em ação: educação física na escola.** 2. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 128 p.- (Coleção Educação Física).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 01/2004, de 17 de junho de 2004-CNE/CP - **Normas Complementares à educação referente às relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10 janeiro de 2017.

_____. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

_____. **Lei nº 1.187, de 13 de setembro de 1996.** Diário Oficial do Distrito Federal de 14 de setembro de 1996. Acesso em 26/04/21.

_____. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 26/04/21.

_____. **Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 26/04/21.

_____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm#:~:text=L12288&text=LEI%20N%C2%BA%2012.288%20C%20DE%20JULHO%20DE%202010.&text=Institui%20o%20Estatuto%20da%20Igualdade,24%20de%20novembro%20de%202003. Acesso em 26/04/21.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 26/04/21.

_____. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em 26/04/21.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, 1997.

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

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>.

CANDAU, V. M; Russo, Kelly. **INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa**. Revista Diálogo Educacional, vol. 10, núm. 29, enero-abril, 2010, pp. 151-169. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444009.pdf>.

CANDAU, V. M. **“Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.32. n.01. p. 15-34 |Janeiro-Março 2016. Artigos • Educ. rev. 32 (1) • Jan-Mar 2016 • Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698140011>.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane; HENRIQUES, Ricardo. **Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação**. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. P. 209-224.

COQUEIRO, Edna Aparecida. SILVA, Eleuza Teles da. LOPES, Tania Aparecida. SANTOS, Kenneth Dias dos. ROCHA FILHO, Luiz Camões Pedrosa da. Grupo de Trabalho - Didática: Teorias, Metodologias e Práticas. Agência Financiadora: Secretaria de Estado da Educação do Paraná-SEED. **Equipe Multidisciplinar: uma experiência da educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na Rede Estadual da Educação Básica do Paraná**. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/artigo.pdf>. Acesso em 29/05/21.

Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004a. <www.mec.gov.br/cne>.

CONVENÇÃO Nacional do Negro Pela Constituinte. Brasília: mimeo, agosto de 1986. Educação E Sociedade: Temas Emergentes. (n.d.). (n.p.): Clube de Autores (managed).
https://www.google.com.br/books/edition/Educa%C3%A7%C3%A3o_E_Sociedade_Temas_Emergentes/ayd6DwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1

COSTA, Gilbert Coutinho. **Educação Física e os temas transversais nos PCNS: A possível formação do cidadão.** In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 3., 1999. Niterói. **Anais eletrônicos [...]** Niterói: UFF, 1999. Disponível em: <http://cev.org.br/eventos/iii-enfefe-encontro-fluminense-educacao-fisica-escolar/>. Acesso em: 14/07/2021.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural.** 1ª Edição, Castanhal – 2016. E-book/PDF.

DAYRELL, Juarez T. **Escola como espaço sociocultural.** In: Dayrell, Juarez, editors. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG; 2001. p. 136-61.

DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; MOTA E SILVA, E. V.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO, L.; PONTES, G.; CUNHA, F. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física,** São Paulo, v.15, n.1, p.17-32, 2001.

DIAS, Junio Araujo. **O impacto da prática de jogos eletrônicos na saúde dos adolescentes.** Orientador: Michelle Cristina Guerreiro dos Reis. 2019. 15f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Enfermagem) - Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, 2019. Disponível em <https://dspace.uniceplac.edu.br/handle/123456789/303>. Acesso em: 14/07/22.

DIRETRIZES. In: **DICIO, Dicionário Online de Português.** Porto: 7 Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/diretrizes/>. Acesso em: 01/06/2021.

Educação Física - Informação Contextualizada | Ensino Fundamental Anos Finais - **A África nos jogos e nas brincadeiras.** Disponível em: <http://www.clickideia.com.br/portal/conteudos/c/25/25078>. Acesso em 17/08/21.

EXECUTIVA Nacional da Marcha Zumbi. **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida.** Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.

FAHS, Ana C. Salvatti - **COMO SURTIU O MOVIMENTO NEGRO?** Publicado em 20 de novembro de 2019 – Disponível em: <https://www.politize.com.br/movimento-negro/>. Acesso em: 10/04/2021

FELICIANO, Dagmar Aparecida Toaldo. **Jogos e Brincadeiras: uma estratégia para o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos das**

Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I. Produção didático-pedagógica apresentada como requisito do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Ponta Grossa, 2016.

FELICIANO, Lucélia da Silva. **História e relações étnico-raciais na Escola Estadual Potiguassu: raízes e ramificações da Lei 10.639/2003.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2018.

FERREIRA, Heraldo Simões. *et. all.* **Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática.** Organizado por Heraldo Simões Ferreira. - Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EDUECE, 2019. Livro eletrônico.

FILHO GAVINI, Alberto Farias. (org). **Curso de formação política: negritude socialista. Módulo I - análise histórica, filosófica, política e econômica do povo negro / Negritude Socialista Brasileira do PSB** – Brasília: Fundação João Mangabeira, 2018. (Coleção negritude socialista; v.1).

FRANÇA, Katiana Santana da. **Currículo de Educação Física: Desafio e Possibilidades.** Brasil Escola, 2019. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/curriculo-educacao-fisica-desafio-possibilidades.htm>. Acesso em 30/11/2.

FRANTZ, Fanon. **Os Condenados da Terra.** 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, Joao Batista. **Da criança, do brinquedo e do esporte.** In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, São Paulo, v.13, n2 2, p. 299.307, 1992.

GARAUDI, Roger. **Projeto Esperança.** Rio de Janeiro: Salamandra. 1978.

GARCIA NEIRA, M.; CRISTINA GRAMORELLI, L. **EMBATES EM TORNO DO CONCEITO DE CULTURA CORPORAL: GÊNESE E TRANSFORMAÇÕES.** *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 20, n. 2, 2017. DOI: 10.5216/rpp.v20i2.38103. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/38103>. Acesso em: 19 jul. 2022.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A Escrita Escolar da História: Livro Didático e Ensino no Brasil (1970-1990).** Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004. p. 34-35.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALEZ, Fernando Jaime. *et.al.* **Dicionário Crítica da Educação Física.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 424p. (Coleção educação física). Betti (2001, p.155-156 apud p.147).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1996.

LIMA, J.M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

LINO, Castellani Filho... [et al.] **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. rev. – São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo. Cortez, 1995.

LUZ, Narcimaria Correia do Patrocínio. (org). **Decolonização e educação: diálogos e proposições metodológicas**. I. ed.- Curitiba, PR: CRV, 2013.

MAKGOBA, M. W. **Diversity is vital to university education**. Higher Education Review, The Sunday Independent, p. 6, 19 may, 1996.

MARCASSA, Luciana. **Lúdico**. In: Gonzales, Fernando Jaime; Fens-Terseifer, Paulo Evaldo (org). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 269-273.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. (Org.) **Lazer: formação e atuação profissional**. Campinas: Papyrus, 1995.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação física**. In: DE MARCO, Ademir (org.). **Educação Física: Cultura e Sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 47-71.

MARTINI, Cristiane Oliveira Pisani. Juliana de Alencar Viana. **“Jogando” com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na educação física escolar**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 2016, Vol. 38, pg. 243-250. Disponível:
(<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328916000056>) Acesso em: 20/07/2021.

MARTINS, Bruno Rodolfo. **Relações étnico-raciais e diversidade cultural: caminhos em direção a uma educação física escolar**. Dissertação de Mestrado Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, 2013.

MIQUELIN, Eric Carvalho; FERNANDES, M. C.; PAGANI, M. M.; SILVA, R.L. **A educação física e seus benefícios para alunos do ensino fundamental**. UNESUL, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOTTA, Flavia e PAULA, Claudemir de. **Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito**. *Educ. Real*. [conectados]. 2019, vol.44,

n.2, e88365. Epub 19 de junho de 2019. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623688365>. Acesso em 16/04/21.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro. Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. **Lúdico na escola: entre a obrigação e o prazer**. In: **Lúdico, educação e educação física**. Org. Nelson Carvalho Marcelino. 2. ed. Ijuí: Ed: Unijuí, 2003, p. 15-23.

PARANÁ. Deliberação nº 04/2006-CEE/PR, de 02 de agosto de 2006 - **Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2006/deliberacao_04_06.pdf. Acesso em: 11/01/2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, direitos e orientação. Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental**. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. SEED-PR, 2018b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense**. SEED-PR, 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_educacao_fisica_2021_anos finais.pdf. Acesso em: 17 jul. 2021.

PEREIRA, Alesandro Anselmo. **Jogos africanos: aprendendo com estudantes de origem africana matriculados na Universidade Federal de São Carlos**. Dissertação de Mestrado São Carlos/SP- 2019.

PINHO, Vilma Aparecida de; Lopes, Raquel. (Orgs). **EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: experiências inovadoras na formação docente**. Editora CRV. Curitiba, 2016.

RECHIA, Simone. **O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba**. Revista Brasileira Ciência do Esporte. v. 27, n. 2, p. 91-104, jan. 2006.

REIS, Diego dos Santos; Calado, Maria da Glória. **Diálogos possíveis entre educação antirracista e decolonial: vozes insurgentes, pedagogias críticas e a Lei 10.639/03**. Cadernos do Aplicação ISSN 2595-4377 (online). Porto Alegre | jul.-dez. 2020 | v. 33 | n. 2. DOI: 10.22456/2595-4377.106177. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/>. Acesso em 19/07/20.

REIS, João José, and Eduardo Silva. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RIBEIRO, João. **O Folk-Lore**. Rio de Janeiro, 1919.

RODRIGUES, Renata Cordeiro. *et al.* **A Obrigatoriedade da Temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede de Ensino: um estudo sobre a implementação da Lei Nº 11.645/08 no conteúdo programático das escolas públicas de Caucaia**. *Conhecer: debate entre o público e o privado*. v 06. nº 17. 2016.

ROMÃO, Jeruse. (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

ROMERA, Liana Abraão. **Lúdico, educação e educação física**. In: Nelson Carvalho Marcelino (Org). 2.ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

RUDY, Jefferson/folhapress - **marcha zumbi reúne 30 mil em Brasília. O combate ao racismo entra na agenda política do país**. <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia#:~:text=marcha%20zumbi%20re%20c3%b9ne%2030%20mil%20em%20bras%20adlia,-o%20combate%20ao&text=a%20manifesta%20a7%20a3o%20aconteceu%20no%20anivers%20a1rio,da%20consci%20ancia%20negra%20no%20brasil.&text=em%20reconhecimento%20c3%a0%20import%20ancia%20de,dia%20nacional%20da%20consci%20ancia%20negra>.

SANTOS, Gisele Franco de Lima. *Jogos tradicionais e a Educação Física*. Londrina, EDUEL, 2012.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas Educação para todos**. Ministério da educação. Edição Eletrônica. Brasília, 2007.

SALES Jr. **Democracia Racial: o não-dito racista**. *Tempo Social*, São Paulo, v.18, n. 2, p. 229-258, 2006.

SÁ-SILVA, J. R., Almeida, C. D. de, & Guindani, J. F. (2009). **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. *Revista Brasileira De História & Amp; Ciências Sociais*, 1(1). Recuperado de <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 09 de janeiro de 2021.

SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloisa. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARTZ, Stuart. *Trabalho e cultura: vida nos engenhos e vida dos escravos*. In: ___ *Escravos, roceiros e rebeldes*. Bauru: SP, 2001.

SHUJAA, M. J.; BARBOSA, Lúcia Maria de A; OLIVEIRA, Rachel de. **Ensinar e aprender, na perspectiva de raízes africanas, em contextos multiculturais**. São Carlos: UFSCar, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, 2006. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, IV. Salvador, 2006.

SILVA, Antonio Jansen Fernandes da. *et all*. **BNCC: O QUE DIZEM OS PROFESSORES**. XX Conbrace. XVII Conice. Goiânia, 2017. Disponível em: http://cbce.org.br/upload/files/ANAIS_COMPLETO.pdf. Acesso em 30/05/21.

SILVA JUNIOR, Hédio. **Anti-Racismo Coletânea de Leis Brasileiras – Federais, Estaduais e Municipais**. São Paulo: Editora Oliveira Mendes, 1998.

SILVA, Maria José Albuquerque, BRANDIM, Maria Rejane Lima, **Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural**. Diversa. Ano1, n -2007. p. 51-66.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Petronilha B. G. e. **Diversidade étnico-racial e currículos escolares – dilemas e possibilidades**. Cadernos CEDES, Campinas, n. 32, p. 25-34, 1993.

SILVA, Petronilha B. G. e; MAIGA, Hassimi; KING, Joyce E.; WEDDERBURN, Carlos, M.; SOARES, Nildomar da Silveira. **Leis Básicas do Município de Teresina**. 3º ed. Teresina: Ed. do Autor, 2001. Disponível em: http://www.teresna.pi.gov.br/downloads/leis_basicas.pdf. Acesso em 29/04/2005.

SOARES, Everton Rocha. **Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais**. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires - Año 17 - Nº 169 - Junio de 2012. <https://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>. Acesso em: 15/07/21

SOARES, C. L. *et al*. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, Celi N. Z., ESCOBAR, Micheli Ortega & FRANCA, Tereza L. de. **Construção do tempo pedagógico para a construção-estruturação do conhecimento na área de Educação Física & Esporte**. In: Revista Motrivivência, Ano 7, n5 8, 1995.

TAVARES, Marcelo. **O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de Educação Física**. Recife, 1994, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. (Dissertação de Mestrado)

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeira e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento.** 2ª Ed. RJ: Wak Editora, 2012.

TROVO, Marlene. **O Movimento no Brasil (1970-2010): Resistências e Conquistas.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-campomourao_hist_pdp_marlene_trovo.pdf . Acesso em: 30/05/21. ISBN 978-85-8015-079-7

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa: Como Ensinar.** Porto Alegre: Art. Médicas, 1988.

ZUNINO, Ana Paula. Educação Física: ensino fundamental, 6º - 9º. Curitiba: Positivo, 2008.

WEISSMANN, Lisette. **MULTICULTURALIDADE, TRANSCULTURALIDADE, INTERCULTURALIDADE.** Construção psicopedagógica versão impressa ISSN 1415-6954 versão On-line ISSN 2175-3474 Constr. psicopedagógica. Vol.26 n°.27 São Paulo, 2018.

ANEXOS

ANEXO 1- QUADRO DE CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS DIRETRIZES DO ESTADO DO PARANÁ NO ENSINO FUNDAMENTAL II:

ANEXO 1.1 - 6º ANO

Secretaria de Estado da Educação do Paraná

EDUCAÇÃO FÍSICA ENSINO FUNDAMENTAL: 5ª SÉRIE/6º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
Esporte	Coletivos Individuais	Pesquisar e discutir questões históricas dos esportes, como: sua origem, sua evolução, seu contexto atual. Propor a vivência de atividades pré-desportivas no intuito de possibilitar o aprendizado dos fundamentos básicos dos esportes e possíveis adaptações às regras.	Espera-se que o aluno conheça dos esportes: <ul style="list-style-type: none"> o surgimento de cada esporte com suas primeiras regras; sua relação com jogos populares; seus movimentos básicos, ou seja, seus fundamentos.
Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras populares Brincadeiras e cantigas de roda Jogos de tabuleiro Jogos cooperativos	Abordar e discutir a origem e histórico dos jogos, brinquedos e brincadeiras. Possibilitar a vivência e confecção de brinquedos, jogos e brincadeiras com e sem materiais alternativos. Ensinar a disposição e movimentação básica dos jogos de tabuleiro	Conhecer o contexto histórico em que foram criados os diferentes jogos, brinquedos e brincadeiras, bem como apropriar-se efetivamente das diferentes formas de jogar; Reconhecer as possibilidades de vivenciar o lúdico a partir da construção de brinquedos com materiais alternativos.
Dança	Danças folclóricas Danças de rua Danças criativas	Pesquisar e discutir a origem e histórico das danças. Contextualizar a dança. Vivenciar movimentos em que envolvam a expressão corporal e o ritmo.	Conhecimento sobre a origem e alguns significados (místicos, religiosos, entre outros) das diferentes danças; Criação e adaptação tanto das cantigas de rodas quanto de diferentes seqüências de movimentos.
Ginástica	Ginástica rítmica Ginástica circense Ginástica geral	Estudar a origem e histórico da ginástica e suas diferentes manifestações. Aprender e vivenciar os Movimentos Básicos da ginástica (ex: saltos, rolamento, parada de mão, roda) Construção e experimentação de materiais utilizados nas diferentes modalidades ginásticas. Pesquisar a Cultura do Circo. Estimular a ampliação da Consciência Corporal.	Conhecer os aspectos históricos da ginástica e das práticas corporais circenses; Aprendizado dos fundamentos básicos da ginástica: <ul style="list-style-type: none"> Saltar; Equilibrar; Rolar/Girar; Trepar; Balançar/Embalar; Malabares.
Lutas	Lutas de aproximação Capoeira	Pesquisar a origem e histórico das lutas. Vivenciar atividades que utilizem materiais alternativos relacionados as lutas. Experimentar a vivência de jogos de oposição. Apresentação e experimentação da música e sua relação com a luta. Vivenciar movimentos característicos da luta como: a ginga, esquiva e golpes.	Conhecer os aspectos históricos, filosóficos, as características das diferentes manifestações das lutas, assim como alguns de seus movimentos característicos. Reconhecer as possibilidades de vivenciar o lúdico a partir da utilização de materiais alternativos e dos jogos de oposição.

ANEXO 1.2 - 7º ANO

Educação Física 

ENSINO FUNDAMENTAL: 6ª SÉRIE/7º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
Esporte	Coletivos Individuais	Estudar a origem dos diferentes esportes e mudanças ocorridas com os mesmos, no decorrer da história. Aprender as regras e os elementos básicos do esporte. Vivência dos fundamentos das diversas modalidades esportivas. Compreender, por meio de discussões que provoquem a reflexão, o sentido da competição esportiva.	Espera-se que o aluno possa conhecer a difusão e diferença de cada esporte, relacionando-as com as mudanças do contexto histórico brasileiro. Reconhecer e se apropriar dos fundamentos básicos dos diferentes esportes. Conhecimento das noções básicas das regras das diferentes manifestações esportivas.
Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras populares Brincadeiras e cantigas de roda Jogos de tabuleiro Jogos cooperativos	Recorte histórico delimitando tempos e espaços nos jogos, brinquedos e brincadeiras. Reflexão e discussão acerca da diferença entre brincadeira, jogo e esporte. Construção coletiva dos jogos, brincadeiras e brinquedos. Estudar os Jogos, as brincadeiras e suas diferenças regionais.	Conhecer difusão dos jogos e brincadeiras populares e tradicionais no contexto brasileiro. Reconhecer as diferenças e as possíveis relações existentes entre os jogos, brincadeiras e brinquedos. Construir individualmente ou coletivamente diferentes jogos e brinquedos.
Dança	Danças folclóricas Danças de rua Danças criativas Danças circulares	Recorte histórico delimitando tempos e espaços, na dança. Experimentação de movimentos corporais rítmico/expressivos. Criação e adaptação de coreografias. Construção de instrumentos musicais.	Conhecer a origem e o contexto em que se desenvolveram o Break, Frevo e Maracatu; Criação e adaptação de coreografia rítmica e expressiva. Reconhecer as possibilidades de vivenciar o lúdico a partir da construção de instrumentos musicais como, por exemplo, o pandeiro e o chocalho.
Ginástica	Ginástica rítmica Ginástica circense Ginástica geral	Estudar os aspectos históricos e culturais da ginástica rítmica e geral. Aprender sobre as posturas e elementos ginásticos. Pesquisar e aprofundar os conhecimentos acerca da Cultura Circense.	Conhecer os aspectos históricos da ginástica rítmica (GR); • Aprendizado dos movimentos e elementos da GR como: • saltos; • piruetas; • equilíbrios.
Lutas	Lutas de aproximação Capoeira	Pesquisar e analisar a origem das lutas de aproximação e da capoeira, assim como suas mudanças no decorrer da história. Vivenciar jogos adaptados no intuito de aprender alguns movimentos característicos da luta, como: ginga, esquiva, golpes, rolamentos e quedas.	Apropriação dos aspectos históricos, filosóficos e as características das diferentes manifestações das lutas de aproximação e da capoeira. Conhecer a história do judô, karatê, taekwondo e alguns de seus movimentos básicos como: as quedas, rolamentos e outros movimentos. Reconhecer as possibilidades de vivenciar o lúdico a partir da utilização de materiais alternativos e dos jogos de oposição.

ANEXO 1.3 - 8º ANO

Secretaria de Estado da Educação do Paraná

ENSINO FUNDAMENTAL: 7ª SÉRIE/8º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVLIAÇÃO
Esporte	Coletivos Radicais	Recorte histórico delimitando tempos e espaços, no esporte. Estudar as diversas possibilidades do esporte enquanto uma atividade corporal, como: lazer, esporte de rendimento, condicionamento físico, assim como os benefícios e os malefícios do mesmo à saúde. Analisar o contexto do Esporte e a interferência da mídia sobre o mesmo. Vivência prática dos fundamentos das diversas modalidades esportivas. Discutir e refletir sobre noções de ética nas competições esportivas.	Entender que as práticas esportivas podem ser vivenciadas no tempo/ espaço de lazer, como esporte de rendimento ou como meio para melhorar a aptidão física e saúde. Compreender a influência da mídia no desenvolvimento dos diferentes esportes. Reconhecer os aspectos positivos e negativos das práticas esportivas.
Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras populares Jogos de tabuleiro Jogos dramáticos Jogos cooperativos	Recorte histórico delimitando tempos e espaços, nos jogos, brincadeiras e brinquedos. Organização de Festivais. Elaboração de estratégias de jogo.	Desenvolver atividades coletivas a partir de diferentes jogos, conhecidos, adaptados ou criados, sejam eles cooperativos, competitivos ou de tabuleiro. Conhecer o contexto histórico em que foram criados os diferentes jogos, brincadeiras e brinquedos.
Dança	Danças criativas Danças circulares	Recorte histórico delimitando tempos e espaços, na dança. Análise dos elementos e técnicas de dança. Vivência e elaboração de Esquetes (que são pequenas seqüências cômicas).	Conhecer os diferentes ritmos, passos, posturas, conduções, formas de deslocamento, entre outros elementos que identificam as diferentes danças. Montar pequenas composições coreográficas.
Ginástica	Ginástica rítmica Ginástica circense Ginástica geral	Recorte histórico delimitando tempos e espaços, na ginástica. Vivência prática das posturas e elementos ginásticos. Estudar a origem da Ginástica com enfoque específico nas diferentes modalidades, pensando suas mudanças ao longo dos anos. Manuseio dos elementos da Ginástica Rítmica. Vivência de movimentos acrobáticos.	Manusear os diferentes elementos da GR como: <ul style="list-style-type: none"> • corda; • fita; • bola; • maçãs; • arco. Reconhecer as possibilidades de vivenciar o lúdico a partir das atividades circenses como acrobacias de solo e equilíbrios em grupo.
Lutas	Lutas com instrumento mediador Capoeira	Organização de Roda de capoeira. Vivenciar jogos de oposição no intuito de aprender movimentos direcionados à projeção e imobilização.	Conhecer os aspectos históricos, filosóficos e as características das diferentes formas de lutas. Aprofundar alguns elementos da capoeira procurando compreender a constituição, os ritos e os significados da roda. Conhecer as diferentes projeções e imobilizações das lutas.

ANEXO 1.4 - 9º ANO

Educação Física 

ENSINO FUNDAMENTAL: 8ª SÉRIE/9º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
Esporte	Coletivos Radicais	Recorte histórico delimitando tempos e espaços. Organização de festivais esportivos. Análise dos diferentes esportes no contexto social e econômico. Pesquisar e estudar as regras oficiais e sistemas táticos. Vivência prática dos fundamentos das diversas modalidades esportivas. Elaboração de tabelas e súmulas de competições esportivas.	Apropriação acerca das regras de arbitragem, preenchimento de súmulas e confecção de diferentes tipos de tabelas. Reconhecer o contexto social e econômico em que os diferentes esportes se desenvolveram.
Jogos e Brincadeiras	Jogos de tabuleiro Jogos dramáticos Jogos cooperativos	Organização e criação de gincanas e RPG (Role-Playing Game, Jogo de Interpretação de Personagem), compreendendo que é um jogo de estratégia e imaginação, em que os alunos interpretam diferentes personagens, vivendo aventuras e superando desafios. Diferenciação dos jogos cooperativos e competitivos.	Reconhecer a importância da organização coletiva na elaboração de gincanas e R.P.G. Diferenciar os jogos cooperativos e os jogos competitivos a partir dos seguintes elementos: • Visão do jogo; • Objetivo; • O outro; • Relação; • Resultado; • Consequência; • Motivação.
Dança	Danças criativas Danças circulares	Recorte histórico delimitando tempos e espaços na dança. Organização de festivais de dança. Elementos e técnicas constituintes da dança.	Reconhecer a importância das diferentes manifestações presentes nas danças e seu contexto histórico. Conhecer os diferentes ritmos, passos, posturas, conduções, formas de deslocamento, entre outros elementos presentes no forró, vanerão e nas danças de origem africana. Criar e vivenciar atividades de dança, nas quais sejam apresentadas as diferentes criações coreográficas realizadas pelos alunos.
Ginástica	Ginástica rítmica Ginástica geral	Estudar a origem da Ginástica: trajetória até o surgimento da Educação Física. Construção de coreografias. Pesquisar sobre a Ginástica e a cultura de rua (circo, malabares e acrobacias). Análise sobre o modismo relacionado a ginástica. Vivência das técnicas específicas das ginásticas desportivas. Analisar a interferência de recursos ergogênicos (doping).	Conhecer e vivenciar as técnicas da ginásticas ocidentais e orientais. Compreender a relação existente entre a ginástica artística e os elementos presentes no circo, assim como, a influência da ginástica na busca pelo corpo perfeito.
Lutas	Lutas com instrumento mediador Capoeira	Pesquisar a Origem e os aspectos históricos das lutas.	Conhecer os aspectos históricos, filosóficos e as características das diferentes formas de lutas.

ANEXO 2- QUADRO DE CONTEÚDOS DO CADERNO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL II DO ESTADO DO PARANÁ

ANEXO 2.1 - 6º ANO

ENSINO FUNDAMENTAL – 6º ANO			
ED. FÍSICA	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
	Esporte	Coletivos Individuais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conheça a história do esporte enquanto parte da cultura corporal. 2. Vivencie aspectos básicos dos fundamentos (movimentos + regras) de esportes coletivos e individuais trabalhados como conteúdo específico. 3. Relacione aspectos do esporte com os jogos, experimentando vivências lúdicas.
	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras populares Brincadeiras e cantigas de roda Jogos de tabuleiro Jogos cooperativos	<ol style="list-style-type: none"> 4. Conheça a origem dos jogos e brincadeiras trabalhados como conteúdo específico, como também das cantigas de roda. 5. Conheça e vivencie aspectos básicos dos jogos que forem abordados, considerando a cultura afro-brasileira e indígena. 6. Vivencie experiências de criação. 7. Reconheça em suas ações o conceito de "jogar com" no lugar de "jogar contra", percebendo os jogos como momentos de interação. 8. Reconheça a vivência lúdica. 9. Aproprie-se da flexibilização, quanto às regras oferecidas nos jogos, vivenciando, experimentando e criando diferentes formas de jogar.
	Dança	Danças folclóricas Danças de rua Danças criativas	<ol style="list-style-type: none"> 10. Conheça o conceito de dança folclórica. 11. Conheça os aspectos culturais atrelados à origem e à permanência das danças folclóricas. 12. Conheça e vivencie os movimentos básicos das danças folclóricas trabalhadas como conteúdo específico. 13. Conheça o contexto da origem da dança de rua. 14. Amplie seu repertório pessoal de movimentos.
	Ginástica	Ginástica rítmica Ginástica circense Ginástica geral	<ol style="list-style-type: none"> 15. Vivencie movimentos de transferência de peso, deslocamento, salto, giro, torção, equilíbrio, desequilíbrio, inclinação, expansão, contração, espalhar, recolher, gesto e pausa. 16. Conheça o contexto histórico do circo, como também as alterações de sua característica cênica. 17. Conheça e identifique manifestações circenses. 18. Amplie sua consciência corporal.
	Lutas	Lutas de aproximação Capoeira	<ol style="list-style-type: none"> 19. Vivencie as relações corporais de peso e espaço consigo mesmo e com o outro. 20. Vivencie ritmos e sons. 21. Conheça alguns cantos da capoeira e salve contextualizá-los.

ANEXO 2.2- 7º ANO

ENSINO FUNDAMENTAL – 7º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
Esporte	Coletivos Individuais	22. Conheça a história e o contexto dos esportes escolhidos como conteúdo específico, abordando coletivos e individuais. 23. Conheça e vivencie os fundamentos básicos (movimentos + regras) dos esportes coletivos e individuais trabalhados. 24. Compreenda as discussões que provêm da reflexão sobre o sentido da competição esportiva. 25. Conheça o contexto histórico brasileiro dos esportes escolhidos para serem trabalhados.
Jogos e Brincadeiras	Jogos e brincadeiras populares Brincadeiras e cantigas de roda Jogos de tabuleiro Jogos cooperativos	26. Conheça o contexto histórico brasileiro dos jogos, brinquedos e brincadeiras trabalhados como conteúdo específico, considerando a cultura afro-brasileira e indígena. 27. Conheça as características básicas dos jogos de tabuleiro. 28. Conheça e vivencie as diferenças entre brincadeiras, jogos e brinquedos. 29. Vivencie experiências de criação.
Dança	Danças folclóricas Danças de rua Danças criativas Danças circulares	30. Conheça o contexto histórico brasileiro das danças folclóricas, circulares e de rua trabalhadas como conteúdo específico e identifique as manifestações dessas danças. 31. Vivencie movimentos e saiba investigar formas variadas de se mover. 32. Vivencie experiências de criação. 33. Vivencie, experimente e (re)signifique os movimentos, como também os movimentos das danças folclóricas, circulares e de rua.
Ginástica	Ginástica rítmica Ginástica circense Ginástica geral	34. Conheça o contexto cultural e a origem da prática da ginástica rítmica, circense e geral. 35. Ample sua consciência corporal. 36. Vivencie movimentos característicos da ginástica rítmica, circense e geral.
Lutas	Lutas de aproximação Capoeira	37. Conheça os aspectos históricos e filosóficos das lutas de aproximação trabalhadas como conteúdo específico, como também os da capoeira, considerando a cultura afro-brasileira e indígena. 38. Vivencie movimentos característicos das lutas de aproximação trabalhadas e da capoeira. 39. Saiba explorar suas relações de peso e espaço consigo mesmo e com o outro. 40. Conheça as diferenças históricas entre capoeira Angola e Regional.

ANEXO 2.3 - 8º ANO

ENSINO FUNDAMENTAL – 8º ANO

ED. FÍSICA	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
	Esporte	Coletivos Radicals	41. Compreenda as diferenças entre esporte de rendimento, esporte como lazer e esporte como meio para promoção da saúde. 42. Conheça e vivencie os fundamentos (movimentos + regras) dos esportes coletivos e radicais escolhidos como conteúdo específico. 43. Conheça a história e as características dos esportes radicais e sua relação com o ambiente.
	Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras populares Jogos dramáticos Jogos de tabuleiro Jogos cooperativos	44. Conheça e vivencie jogos dramáticos. 45. Vivencie os jogos de tabuleiro, brincadeiras e jogos populares e os jogos cooperativos, como também saiba criar novas formas de jogá-los e de brincar, considerando as características do contexto local e/ou atual, sendo capaz de ressignificá-los.
	Dança	Danças circulares Danças criativas	46. Reconheça e saiba investigar movimentos. 47. Amplie seu repertório particular de movimentos. 48. Saiba (re)significar e criar movimentos. 49. Conheça e identifique manifestações de dança circular e composições de dança oriundas de pesquisa de movimento.
	Ginástica	Ginástica rítmica Ginástica circense Ginástica geral	50. Vivencie e explore o manuseio dos materiais da ginástica rítmica e circense e seja capaz de criar formas de movê-los, como também de se integrar à dinâmica desses objetos corporalmente. 51. Conheça o contexto histórico da ginástica geral e seu desenvolvimento até os dias atuais.
	Lutas	Lutas com instrumento mediador Capoeira	52. Conheça o contexto histórico e a origem das lutas realizadas com instrumentos mediadores. 53. Vivencie os movimentos das lutas, com instrumento mediador, escolhidas como conteúdo específico. 54. Compreenda os signos da estrutura do jogo de capoeira.

ENSINO FUNDAMENTAL – 9º ANO

	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
	Esporte	Coletivos Radicals	55. Conheça e vivencie os fundamentos (movimentos + regras) dos esportes coletivos e radicais escolhidos como conteúdo específico. 56. Identifique, analise e compreenda a influência da mídia nos esportes. 57. Conheça o contexto social e econômico de diferentes esportes, considerando a cultura afro-brasileira e indígena. 58. Conheça as características dos esportes radicais e sua relação com o ambiente.
	Jogos e brincadeiras	Jogos de tabuleiro Jogos dramáticos Jogos cooperativos	59. Saiba analisar os jogos considerando: objetivos, o outro, resultados, consequências e motivações.
	Dança	Danças criativas Danças circulares	60. Conheça e compreenda a dança como manifestação cultural. 61. Conheça e compreenda elementos estéticos. ²

ANEXO 2.4 - 9º ANO

ENSINO FUNDAMENTAL – 9º ANO

Ginástica	Ginástica rítmica Ginástica geral	62. Reconheça a influência da mídia nos padrões de comportamento do/no corpo. 63. Conheça e vivencie técnicas básicas da ginástica geral e rítmica. 64. Crie seqüências de ginástica geral.
Lutas	Lutas com instrumento medidor Capoeira	65. Saiba diferenciar as variadas formas de como essas lutas se apresentam, tanto a capoeira quanto as que possuem instrumento medidor, considerando suas características filosóficas e os contextos históricos.

²No sentido da filosofia da arte, ou seja, os elementos estéticos compõem as relações subjetivas da obra.

ENSINO MÉDIO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
Esporte	Coletivos Individuais Radicais	66. Perceba as diferenças entre o esporte dentro e fora da escola, assim como a relação entre esporte e lazer. 67. Compreenda a influência da mídia, ciência e indústria cultural nas práticas esportivas. 68. Identifique, interprete e se posicione a respeito da apropriação do esporte pela indústria cultural. 69. Compreenda as relações entre esporte e trabalho. 70. Vivencie os esportes coletivos, individuais e radicais escolhidos como conteúdo específico. 71. Saiba organizar festivais desportivos.
Jogos e brincadeiras	Jogos de tabuleiro Jogos dramáticos Jogos cooperativos	72. Participe de atividades em grupo, com organização e respeito às diferenças, sendo capaz de criar situações de aproximação. 73. Identifique, interprete e se posicione a respeito da apropriação de jogos e brincadeiras pela indústria cultural. 74. Vivencie os jogos de tabuleiro, dramáticos e cooperativos, escolhidos como conteúdo específico. 75. Vivencie e saiba organizar gincanas.
Dança	Danças folclóricas Danças de salão Danças de rua	76. Compreenda a influência da mídia, ciência e indústria cultural nas práticas corporais, observando também as relações de gênero e diversidade. 77. Identifique, interprete e se posicione a respeito da apropriação da dança pela indústria cultural. 78. Perceba as identificações com os estilos de dança, considerando as relações da sua cultura (identidade/comunidade) na cultura hegemônica. 79. Conheça os aspectos históricos e filosóficos das danças folclóricas, de salão e de rua, abrangendo a cultura afro-brasileira e indígena. 80. Vivencie as danças folclóricas, de salão e de rua escolhidas como conteúdo específico. 81. Vivencie e saiba organizar festivais de dança. 82. Compreenda a dança de rua como véis de um movimento social e seus processos de comunicação como cultura corporal.

ANEXO 3 - QUADRO DE CONTEÚDOS BNCC 6º/ 7º

BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR

EDUCAÇÃO FÍSICA - 6º E 7º ANOS

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	
Danças	Danças urbanas	

EDUCAÇÃO FÍSICA - 6º E 7º ANOS (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Lutas	Lutas do Brasil	
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	

ANEXO 3.1 - QUADRO DE CONTEÚDOS BNCC 8º/ 9º

BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR

EDUCAÇÃO FÍSICA - 8º E 9º ANOS

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Esportes	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate	
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal	
Danças	Danças de salão	

EDUCAÇÃO FÍSICA - 8º E 9º ANOS (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Lutas	Lutas do mundo	
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura na natureza	

ANEXO 4 - QUADRO DE CONTEÚDOS CREP 6º

EDUCAÇÃO FÍSICA – 6.º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA – DANÇAS

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS ¹	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADE)	TRIMESTRE ²
Danças criativas	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos de movimento (tempo, espaço, peso e fluência). - Qualidades de movimento. - Improvisação. - Atividades de expressão corporal, entre outras. 	<p>(PR. EF67EF11. a.6.01) Experimentar, fruir, (re)criar e (re)significar movimentos por meio das danças criativas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos, movimentos etc.), ampliando seu repertório de movimentos e enfatizando a manifestação do lúdico.</p> <p>(PR. EF06EF.n.6.02) Reconhecer, investigar, (re)significar e (re)criar movimentos com base nas danças criativas, levando em conta os fatores tempo, espaço, fluência e peso.</p> <p>(PR. EF67EF12. a.6.03) Planejar, utilizar e experimentar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças criativas, possibilitando a expressão livre dos movimentos e a (re)criação coreográfica.</p> <p>(PR. EF67EF13. a.6.04) Diferenciar as danças criativas das demais manifestações da dança, reconhecendo, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais, respeitando a pluralidade de ideais e a diversidade cultural humana.</p>	1º, 2º, ou 3º

UNIDADE TEMÁTICA – GINÁSTICAS

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADE)	TRIMESTRE
Ginástica circense	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos circenses (malabarísticos, funambulescos, acrobáticos, clownescos, jogos circenses diversos). - Tecido; trapézio; trampolim; arame fixo entre outros. 	<p>(PR. EF06EF.n.6.05) Conhecer aspectos históricos, sociais e culturais da ginástica circense e suas diferentes manifestações, incluindo a cultura do Circo.</p> <p>(PR. EF06EF.n.6.06) Experimentar movimentos de transferência de peso, deslocamento, salto, torção, equilíbrio, desequilíbrio, inclinação, expansão, contração, espalhar, recolher, gesto e pausa, por meio da ginástica geral.</p> <p>(PR. EF06EF.n.6.07) Experimentar movimentos característicos da ginástica circense, visando à ampliação do repertório de movimentos, enfatizando a manifestação do lúdico.</p>	1º, 2º, ou 3º

UNIDADE TEMÁTICA – ESPORTES

¹ Sugestões de conteúdos. Não é necessário abordar todos os conteúdos. São obrigatórios: Unidade Temática, Objetos de Aprendizagem e Objetivos de Aprendizagem (Habilidades). Válido para todo o documento.

² A abordagem poderá acontecer no trimestre mais adequado ao contexto local da Instituição. Válido para todo o documento.

EDUCAÇÃO FÍSICA – 6.º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Esportes de marca/Esportes de Precisão	<ul style="list-style-type: none"> - Esportes de marca: todas as provas do Atletismo, Ciclismo, Levantamento de peso, Remo dentre outros. - Esportes de precisão: bocha, Golfê, Golf-7, Tiro com arco, Tiro esportivo, entre outros. 	<p>(PR. EF06EF.n.6.08) Conhecer aspectos históricos, sociais e culturais, em contexto mundial, nacional, regional e local dos esportes propostos como conteúdo específico.</p> <p>(PR. EF67EF03. a.6.09) Experimentar e fruir esportes de marca e esportes de precisão, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo, permitindo múltiplas experiências e o desenvolvimento de uma atitude crítica, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideais e a diversidade cultural humana.</p> <p>(PR. EF67EF04. a.6.10) Praticar um ou mais esportes de marca e esportes de precisão oferecidos pela escola, vivenciando aspectos básicos relacionados aos fundamentos (regras, técnicas e táticas básicas).</p> <p>(PR. EF67EF05. a.6.11) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos nos esportes de marca e nos esportes de precisão, por meio das modalidades esportivas escolhidas como conteúdo específico, adaptando/criando coletivamente novas regras adequadas às necessidades dos estudantes e à realidade na qual a escola está inserida.</p> <p>(PR. EF67EF06. a.6.12) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (social, cultural, profissional e comunitário/lazer), conhecendo e refletindo, de forma crítica, as diferenças entre esporte de rendimento, esporte de lazer e esporte como meio para promoção da saúde coletiva e individual.</p> <p>(PR. EF67EF07. a.6.13) Propor e produzir alternativas para experimentação e vivência dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade, identificando os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para experienciar essas práticas corporais no tempo/espaço de lazer.</p>	1º, 2º, ou 3º

EDUCAÇÃO FÍSICA – 6.º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA – BRINCADEIRAS E JOGOS

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Jogos de tabuleiro	- Xadrez, Damas, Trilha, Resta um, Ludo, Alquerque, Gamão, Go, Jogo da Onça, Jogo da Velha, Mancala, Mehen, Senet, Vikings (Tablut), Fanorona, Ringo, Real de Ur, Pachisi, entre outros.	(PR. EF06EF.n.6.14) Conhecer a história e o contexto mundial, nacional, regional e local dos jogos de tabuleiro propostos como conteúdo específico. (PR. EF06EF.n.6.15) Experimentar e fruir jogos de tabuleiro diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários, levando em consideração as culturas afro-brasileiras e indígenas. (PR. EF06EF.n.6.16) Identificar as transformações nas características dos jogos de tabuleiro propostos como conteúdo específico, em função dos avanços tecnológicos, reconhecendo o contexto histórico, social e cultural em que foram criados os diferentes jogos, considerando sua origem e inserção na cultura local. (PR. EF06EF.n.6.17) (Re)criar e (re)significar, de forma colaborativa, regras e novas formas de experimentar os jogos de tabuleiro propostos como conteúdo específico, enfatizando a manifestação do lúdico.	1º, 2º, ou 3º

UNIDADE TEMÁTICA – LUTAS

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Lutas do Brasil	- Capoeira Angola, Capoeira Regional, Capoeira Contemporânea, Esgrima crioula, Grappunch, Haecon-do, Jiu-jitsu brasileiro, Karatê Machida, Karatê Shubu-Do, Kombatô, Luta Livre esportiva, Morganti ju-jitsu, Samadô, Seiwakai, Tarracá, entre outras.	(PR. EF67EF14. a.6.18) Experimentar, fruir (re)criar e (re)significar diferentes lutas do Brasil, vivenciando movimentos característicos dessas lutas, enfatizando a manifestação do lúdico. (PR. EF67EF15. a.6.19) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, vivenciando exercícios e jogos adaptados no intuito de aprender alguns movimentos característicos das lutas. (PR. EF67EF16. a.6.20) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil, conhecendo os aspectos históricos, culturais e sociais das lutas, levando em consideração as culturas afro-brasileiras e indígenas.	1º, 2º, ou 3º

15



CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE

EDUCAÇÃO FÍSICA – 6.º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

		(PR. EF67EF17. a.6.21) Problematicar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana.	
--	--	---	--

UNIDADE TEMÁTICA – PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Práticas corporais de aventura urbanas	- Orientação, Skate, Slackline, Parkour, Mountain Bike, Escalada, Boulder, entre outras.	(PR. EF67EF.n.6.22) Conhecer e (re)significar movimentos básicos das práticas corporais de aventura urbanas propostas como conteúdo específico, ampliando seu repertório de movimentos. (PR. EF67EF18. a.6.23) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, suas técnicas e estratégias básicas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana. (PR. EF67EF19. a.6.24) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação, reconhecendo os protocolos básicos de segurança das práticas corporais propostas como conteúdo específico. (PR. EF67EF20. a.6.25) Executar e vivenciar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público, o privado e o meio ambiente, identificando os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para experimentar essas práticas corporais de forma segura e consciente no tempo/espaço de lazer. (PR. EF67EF21. s.6.26) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de (re)criá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.	1º, 2º, ou 3º

16



CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE

ANEXO 4.1 - QUADRO DE CONTEÚDOS CREP 7º

EDUCAÇÃO FÍSICA – 7.º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA – DANÇAS

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Danças urbanas	- <i>Locking, Wacking/ Punking, Vogue, Up Rocking, Popping, Waving, Scare Crow, Animation, King Tut, Baagalooing, B. Boying, Hip Hop Freestyle, House Dance, Ragga</i> , entre outras.	(PR. EF07EF.n.7.01) Apropriar-se do(s) conceito(s) de danças urbanas e de aspectos históricos, sociais e culturais atrelados aos contextos de origem e permanência das danças propostas como conteúdo específico.	1º, 2º, ou 3º
		(PR.EF07EF11.a.7.02) Experimentar, fruir, (re)criar e (re)significar movimentos básicos das danças urbanas propostas como conteúdo específico, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos, movimentos etc.) e ampliando seu repertório de movimentos, enfatizando a manifestação do lúdico.	
		(PR. EF67EF12. a.7.03) Planejar, utilizar e experimentar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas propostas como conteúdo específico, enfatizando a (re)criação coreográfica e expressão livre dos movimentos.	
		(PR. EF67EF13. a.7.04) Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, reconhecendo, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais, respeitando a pluralidade de ideais e a diversidade cultural humana.	

UNIDADE TEMÁTICA – GINÁSTICAS

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Ginástica de condicionamento físico	- Alongamentos, Ginástica aeróbica, Ginástica localizada, <i>Step, Core, Board, Pular corda, Jump Rope, Pilates</i> , entre outras.	(PR. EF07EF.n.7.05) Apropriar-se do(s) conceito(s) de ginástica de condicionamento físico e de aspectos históricos, sociais e culturais da ginástica de condicionamento físico e suas diferentes manifestações.	1º, 2º, ou 3º
		(PR.EF67EF08.a.7.06) Experimentar e fruir exercícios físicos e movimentos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática, visando à ampliação da sua consciência corporal e propiciando interações, conhecimentos e partilha de experiências.	
		(PR. EF67EF09.a.7.07) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de compreender questões ligadas à saúde individual e coletiva, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideais e a diversidade cultural humana.	
		(PR. EF67EF10. a.7.08) Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a sua vivência dentro e fora do ambiente escolar, identificando e analisando os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para experimentar essas práticas corporais no tempo/espaço de lazer.	

EDUCAÇÃO FÍSICA – 7.º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA – ESPORTES

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Esportes técnico-combinatórios/ Esportes de invasão	<p>- Esportes técnico-combinatórios: Ginástica artística, Ginástica rítmica, Patinação artística, Nado sincronizado, Saltos ornamentais, entre outros.</p> <p>- Esportes de Invasão: Futebol, Futsal, Basquetebol, Handebol, Tapembol, Corfebol, Tchoukball, Futebol americano, Rugby, Rugby sevens, Hóquei sobre a grama, Polo aquático, Frisbee, Netball, entre outros.</p>	(PR. EF07EF.n.7.09) Apropriar-se do(s) conceito(s) de esporte, além de aspectos históricos, sociais e culturais, em contexto mundial, nacional, regional e local dos esportes propostos como conteúdo específico.	1º, 2º, ou 3º
		(PR. EF67EF03. a.7.10) Experimentar e fruir esportes técnico-combinatórios e esportes de invasão, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo, permitindo múltiplas experiências e o desenvolvimento de uma atitude crítica, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana.	
		(PR. EF67EF04. a.7.11) Praticar um ou mais esportes técnico-combinatórios e esportes de invasão oferecidos pela escola, vivenciando aspectos básicos relacionados aos fundamentos (regras, técnicas e táticas básicas).	
		(PR. EF67EF05. a.7.12) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos nos esportes técnico-combinatórios e nos esportes de invasão, por meio das modalidades esportivas escolhidas como conteúdo específico, adaptando/criando coletivamente novas regras adequadas às necessidades dos estudantes e à realidade na qual a escola está inserida.	
		(PR. EF67EF06. a.7.13) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (social, cultural, profissional e comunitário/lazer), conhecendo e refletindo, de forma crítica, as diferenças entre esporte de rendimento, esporte de lazer e esporte como meio para promoção da saúde coletiva e individual.	
(PR. EF67EF07. a.7.14) Propor e produzir alternativas para experimentação e vivência dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade, identificando os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para experimentar essas práticas corporais no tempo/espaço de lazer.			

EDUCAÇÃO FÍSICA – 7.º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA – BRINCADEIRAS E JOGOS

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Jogos eletrônicos/ Jogos eletrônicos de movimento	- Jogos de RPG (<i>Role Playing Game</i>), Jogos de Ação, Jogos de Estratégias, Jogos de Aventura, Jogos de Lógica, entre outros.	<p>(PR. EF07EF.n.7.15) Apropriar-se do(s) conceito(s) de jogos eletrônicos/jogos eletrônicos de movimento e de aspectos históricos, sociais e culturais atrelados aos contextos de origem e permanência dos jogos eletrônicos/jogos eletrônicos de movimento propostos como conteúdo específico.</p> <p>(PR. EF67EF01. a.7.16) Experimentar e fruir jogos eletrônicos/jogos eletrônicos de movimento diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários, (re)criando diferentes formas de jogar e enfatizando a manifestação do lúdico.</p> <p>(PR. EF67EF02. a.7.17) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos/jogos eletrônicos de movimento em função dos avanços tecnológicos e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos, analisando seus benefícios e malefícios para a saúde.</p>	1º, 2º, ou 3º

UNIDADE TEMÁTICA – LUTAS

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Lutas do Mundo	- Karatê, Boxe, Muay Thai, Tae Kwon Do, Aikido, Esgrima, Kendô, entre outras.	<p>(PR. EF07EF.n.7.18) Apropriar-se do(s) conceito(s) de lutas e de aspectos históricos, sociais e culturais atrelados aos contextos de origem e permanência das lutas propostas como conteúdo específico.</p> <p>(PR. EF67EF14. a.7.19) Experimentar, fruir, (re)criar e (re)significar diferentes lutas do Mundo, vivenciando movimentos característicos destas lutas, enfatizando a manifestação do lúdico.</p> <p>(PR. EF67EF15. a.7.20) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Mundo, vivenciando exercícios e jogos adaptados, no intuito de aprender alguns movimentos característicos das lutas.</p> <p>(PR. EF67EF16. a.7.21) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Mundo, levando em consideração as culturas afro-brasileiras e indígenas.</p> <p>(PR. EF67EF17. a.7.22) Problematicar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana.</p>	1º, 2º, ou 3º

EDUCAÇÃO FÍSICA – 7.º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA – PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Práticas corporais de aventura urbanas	- Orientação, Skate, Slackline, Parkour, Mountain Bike, Escalada, Boulder, entre outras.	<p>(PR. EF07EF.n.7.23) Apropriar-se do(s) conceito(s) de práticas corporais de aventura, além dos aspectos históricos, sociais e culturais atrelados aos contextos de origem e permanência das práticas corporais propostas como conteúdo específico.</p> <p>(PR. EF07EF.n.7.24) Conhecer e (re)significar movimentos básicos das práticas corporais de aventura urbanas propostas como conteúdo específico, ampliando seu repertório de movimentos e enfatizando a manifestação do lúdico.</p> <p>(PR. EF67EF18. a.7.25) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, suas técnicas e estratégias básicas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana.</p> <p>(PR. EF67EF19. a.7.26) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação, reconhecendo os protocolos básicos de segurança das práticas corporais propostas como conteúdo específico.</p> <p>(PR. EF67EF20. a.7.27) Executar e vivenciar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público, o privado e o meio ambiente.</p> <p>(PR. EF67EF21. a.7.28) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recreá-las, reconhecendo as características (Instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.</p> <p>(PR. EF07EF.n.7.29) Identificar, analisar e compreender as possibilidades de vivenciar na comunidade práticas corporais de aventura urbanas tematizadas na escola, identificando e analisando os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para a vivência, de forma segura e consciente, dessas práticas corporais nos tempos/espaços de lazer.</p>	1º, 2º, ou 3º

ANEXO 4.2 - QUADRO DE CONTEÚDOS CREP 8º

EDUCAÇÃO FÍSICA – 8.º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA – DANÇAS

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Danças circulares	- Contemporâneas, Folclóricas, Sagradas, entre outras.	<p>(PR.EF08EF.n.8.01) Apropriar-se do(s) conceito(s) de dança circular, dos aspectos históricos, sociais, culturais e filosóficos atrelados aos contextos de origem e permanência dessas danças.</p> <p>(PR.EF08EF.n.8.02) Experimentar, fruir, (re)criar e (re)significar as danças circulares, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas, suas expressões artísticas, estéticas, criativas e técnicas, ampliando seu repertório de movimentos e enfatizando a manifestação do lúdico.</p> <p>(PR.EF08EF.n.8.03) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças circulares propostas como conteúdo específico.</p> <p>(PR.EF08EF.n.8.04) Diferenciar as danças circulares das demais manifestações da dança, reconhecendo, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais, enfatizando o respeito à pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana por meio do estímulo do sentido coletivo, da solidariedade social e do espírito da cooperação.</p>	1º, 2º, ou 3º

UNIDADE TEMÁTICA – GINÁSTICAS

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Ginástica de conscientização corporal	- Relaxamentos, Massagem, Alongamentos (passivos, ativos, balísticos), Eutonía, Reflexologia, Respiração, Meditação, Yoga (variações), Taiichichuan, Dança holística, Pilates de solo, Pilates com bola, Pilates de aparelhos, entre outras.	<p>(PR.EF08EF.n.8.05) Apropriar-se do(s) conceito(s) de ginástica de conscientização corporal, além dos aspectos históricos, sociais e culturais atrelados aos contextos de origem e permanência das práticas corporais alternativas propostas como conteúdo específico.</p> <p>(PR.EF08EF10.a.8.06) Experimentar e fruir uma ou mais modalidades de ginástica de conscientização corporal (práticas corporais alternativas), identificando as exigências corporais e reconhecendo a importância da adequação das práticas corporais adequadas às características e necessidades de cada sujeito.</p> <p>(PR.EF08EF.n.8.07) Relacionar a interdependência entre os termos atividade física, aptidão física, exercício físico e saúde.</p> <p>(PR.EF08EF.n.8.08) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos/as na vivência de práticas corporais alternativas, com o objetivo de compreender questões ligadas à saúde individual e coletiva, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana.</p>	1º, 2º, ou 3º

21



CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE

EDUCAÇÃO FÍSICA – 8.º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
		<p>(PR.EF08EF.n.8.09) Propor alternativas para a vivência de práticas corporais alternativas dentro e fora do ambiente escolar, identificando e analisando os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para experimentar essas práticas corporais no tempo/espaço de lazer.</p> <p>(PR.EF08EF08.a.8.10) Discutir, analisar e refletir criticamente sobre as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.), identificando e reconhecendo a influência da mídia nos padrões de comportamento do/no corpo.</p> <p>(PR.EF08EF09.a.8.11) Problematicar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais, analisando os efeitos do exercício físico para saúde e sua ausência, relacionada ao sedentarismo e ao aparecimento de doenças.</p> <p>(PR.EF08EF11.a.8.12) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo e com os demais, levando em consideração a análise dos modismos relacionados à ginástica.</p>	

UNIDADE TEMÁTICA – ESPORTES

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Esportes de rede/parede; Esportes de invasão	<p>- Esportes de Rede: Voleibol, Vôlei de praia, Tênis de mesa, Badminton, Peteca, Manbol, Frescobol, Tênis de campo, entre outros.</p> <p>- Esportes de Parede: Pelota basca, Raquetebol, Squash dentre outros.</p> <p>- Esportes de Invasão: Futebol, Futsal, Basquetebol, Handebol, Tapembol, Corfebol, Tchoukball, Futebol americano,</p>	<p>(PR.EF08EF.n.8.13) Apropriar-se do(s) conceito(s) de esporte, além de aspectos históricos, sociais e culturais, em contexto mundial, nacional, regional e local dos esportes propostos como conteúdo específico.</p> <p>(PR.EF08EF01.a.8.14) Experimentar e fruir diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) nos esportes de rede/parede e esportes de invasão, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo, permitindo múltiplas experiências e o desenvolvimento de uma atitude crítica, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana.</p> <p>(PR.EF08EF02.a.8.15) Praticar um ou mais esportes de rede/parede e esportes de invasão oferecidos pela escola, vivenciando aspectos básicos relacionados aos fundamentos (regras, técnicas e táticas básicas).</p>	1º, 2º, ou 3º

22



CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE

EDUCAÇÃO FÍSICA – 8.º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
	- Rugby, Rugby sevens, Hóquei sobre a grama, Polo aquático, Frisbee, Netball, entre outros.	<p>(PR.EF89EF03.a.8.16) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos nos esportes de rede/parede e nos esportes de invasão por meio das nas modalidades esportivas escolhidas como conteúdo específico, adaptando/criando coletivamente novas regras adequadas às necessidades dos estudantes e à realidade na qual a escola está inserida.</p> <p>(PR.EF89EF04.c.8.17) Identificar e compreender os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede e invasão.</p> <p>(PR.EF89EF05.a.8.18) Identificar, analisar e compreender as transformações históricas do fenômeno esportivo no contexto mundial, nacional, regional e local, analisando e discutindo criticamente as diferentes manifestações esportivas e alguns de seus problemas (Influência do capital, influência das mídias, indústria cultural, doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.</p> <p>(PR.EF89EF06.a.8.19) Identificar, analisar e compreender as possibilidades de vivenciar na comunidade a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, identificando e analisando os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para a vivência dessas manifestações, compreendendo as diferenças entre o esporte dentro e fora da escola, assim como a relação entre esporte, saúde coletiva, lazer e mundo do trabalho.</p> <p>(PR.EF08EF.n.8.20) Discutir e refletir a respeito das noções de ética nas competições esportivas escolares e em contextos fora da escola.</p>	

UNIDADE TEMÁTICA – LUTAS

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Lutas do Mundo	- Karatê, Boxe, Muay Thai, Tae Kwon Do, Aikido, Esgrima, Kendô, entre outras.	<p>(PR.EF08EF.n.8.21) Apropriar-se do(s) conceito(s) de lutas e de aspectos históricos, sociais, culturais e filosóficos atrelados aos contextos de origem e permanência das lutas propostas como conteúdo específico.</p> <p>(PR.EF89EF16.a.8.22) Experimentar, fruir, (re)criar e (re)significar diferentes lutas do Mundo, vivenciando movimentos característicos destas lutas, enfatizando a manifestação do lúdico.</p> <p>(PR.EF08EF.n.8.23) Diferenciar as variadas formas apresentadas pelas lutas do Mundo, considerando suas características filosóficas e os contextos históricos, culturais e sociais, compreendendo a apropriação das lutas pela indústria cultural.</p> <p>(PR.EF89EF17.a.8.24) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Mundo, vivenciando exercícios e jogos adaptados no intuito de aprender alguns movimentos característicos das lutas propostas como conteúdo específico.</p>	1º, 2º, ou 3º

23

EDUCAÇÃO FÍSICA – 8.º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
		<p>(PR.EF08EF.n.8.25) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Mundo, reconhecendo os aspectos históricos, culturais, sociais e filosóficos das lutas propostas como conteúdo específico.</p> <p>(PR.EF08EF.n.8.26) Problematicar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideais e a diversidade cultural humana.</p> <p>(PR.EF89EF18.a.8.27) Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem, (re)significando as lutas a partir das transformações sociais identificadas.</p>	

UNIDADE TEMÁTICA – BRINCADEIRAS E JOGOS

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Jogos dramáticos	- Improvisação, Imitação, Mímica, Role Playing Game (RPG), entre outros.	<p>(PR.EF08EF.n.8.28) Apropriar-se do(s) conceito(s) de jogo, além dos aspectos históricos, sociais e culturais atrelados aos contextos de origem e permanência dos jogos propostos como conteúdo específico.</p> <p>(PR.EF08EF.n.8.29) Reconhecer e compreender o jogo enquanto fenômeno cultural intrinsecamente ligado à história da humanidade e também como conteúdo curricular da Educação Física.</p> <p>(PR.EF08EF.n.8.30) Contextualizar os jogos dramáticos compreendendo suas características básicas (jogo de estratégias, interpretação e imaginação) em que os estudantes interpretam diferentes personagens, superando desafios.</p> <p>(PR.EF08EF.n.8.31) Reconhecer e compreender o contexto histórico, social e cultural em que surgiram os jogos dramáticos, apropriando-se efetivamente da flexibilização quanto às regras estabelecidas nesses jogos, vivenciando, experimentando e criando diferentes formas de jogar, enfatizando a manifestação do lúdico.</p> <p>(PR.EF08EF.n.8.32) Vivenciar e (re)significar jogos dramáticos, (re)criando novas formas de jogá-los, considerando as características do contexto local e/ou atual, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideais e a diversidade cultural humana.</p>	1º, 2º, ou 3º

24

ANEXO 4.3 - QUADRO DE CONTEÚDOS CREP 9º

EDUCAÇÃO FÍSICA – 9.º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA – DANÇAS

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Danças de salão	- Valsa, Polca, Merengue, Forró, Vaneirão, Vanera, Samba de Gafieira, Samba Rock, Soltinho, Xote, Bolero, Salsa, Cumbia, Rumba, Cha-cha-chá, Swing, Tango, Milonga, Country casual, Foxtrot, Pasodoble, Zouk, Kizomba, entre outras.	(PR.EF09EF.n.9.01) Apropriar-se do(s) conceito(s) de dança de salão, além dos aspectos históricos, sociais e culturais atrelados aos contextos de origem e permanência das danças de salão propostas como conteúdo específico.	1º, 2º, ou 3º
		(PR.EF89EF12.a.9.02) Experimentar, fruir, (re)criar e (re)significar as danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas, suas expressões artísticas, estéticas, criativas e técnicas, ampliando seu repertório de movimentos e enfatizando a manifestação do lúdico.	
		(PR.EF89EF13.a.9.03) Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos, passos, posturas, conduções, formas de deslocamento, entre outros elementos que identificam as diferentes danças de salão).	
		(PR.EF89EF14.a.9.04) Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão, possibilitando alternativas individuais e coletivas para reflexão com vistas à sua superação.	
		(PR.EF89EF15.a.9.05) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão propostas como conteúdo específico, reconhecendo, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a essas manifestações por diferentes grupos sociais, por meio do reconhecimento e respeito à pluralidade de ideais e à diversidade cultural humana.	
		(PR.EF09EF.n.9.06) Diferenciar as danças de salão das demais manifestações da dança, reconhecendo, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a essas danças por diferentes grupos sociais, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideais e a diversidade cultural humana	

UNIDADE TEMÁTICA – GINÁSTICAS

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Ginástica de conscientização corporal	- Relaxamentos, Massagem, Eutonia, Reflexologia, Respiração, Meditação, Yoga (variações), Taichichuan, Dança	(PR.EF09EF.n.9.07) Apropriar-se do(s) conceito(s) de ginástica de conscientização corporal, além dos aspectos históricos, sociais e culturais atrelados aos contextos de origem e permanência das práticas corporais alternativas propostas como conteúdo específico.	1º, 2º, ou 3º

25



CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE

EDUCAÇÃO FÍSICA – 9.º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
	holística, Pilates de solo, Pilates com bola, Pilates de aparelhos, entre outras.	(PR.EF89EF07.a.9.08) Experimentar e fruir práticas corporais alternativas e as sensações corporais provocadas pela sua prática, visando à ampliação da sua consciência corporal.	
		(PR.EF09EF.n.9.09) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na vivência de práticas corporais alternativas, com o objetivo de compreender questões ligadas à saúde coletiva, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideais e a diversidade cultural humana.	
		(PR.EF09EF.n.9.10) Propor alternativas para a vivência de práticas corporais alternativas dentro e fora do ambiente escolar, identificando e analisando os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para a vivência dessas práticas corporais nos tempos/espaços de lazer.	
		(PR.EF09EF.n.9.11) Compreender a origem da Ginástica e sua trajetória até o surgimento da Educação Física.	
		(PR.EF89EF10.a.9.12) Experimentar e fruir uma ou mais modalidades de ginástica de conscientização corporal (práticas corporais alternativas), identificando as exigências corporais dessas diferentes modalidades e reconhecendo a importância de práticas corporais adequadas às características e necessidades de cada sujeito.	
		(PR.EF09EF.n.9.13) Relacionar a interdependência entre os termos atividade física, aptidão física, exercício físico e saúde.	
		(PR.EF89EF08.a.9.14) Discutir, analisar e refletir criticamente as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.), identificando e reconhecendo a influência da mídia nos padrões de comportamento do/no corpo.	
		(PR.EF89EF09.a.9.15) Problematicar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais, bem como os efeitos do exercício físico para saúde e sua ausência, relacionada ao sedentarismo e ao aparecimento de doenças.	
		(PR.EF89EF11.a.9.16) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde coletiva, bem-estar e cuidado consigo mesmo e com os demais, levando em consideração a análise dos modismos relacionados à ginástica.	

26



CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE

EDUCAÇÃO FÍSICA – 9.º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA – ESPORTES

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Esportes de campo e taco/Esportes de combate	<ul style="list-style-type: none"> - Esportes de campo e taco: Bêisebol, Softbol, Críquete entre outros. - Esportes de combate: Judo, Boxe, Esgrima, Tae Kwon Do, Jiu Jitsu, entre outros. 	<p>(PR. EF09EF.n.9.17) Apropriar-se do(s) conceito(s) de esporte, além de aspectos históricos, sociais e culturais, em contexto mundial, nacional, regional e local dos esportes propostos como conteúdo específico.</p> <p>(PR. EF89EF01. a.9.18) Experimentar e fruir diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) nos esportes de campo e taco e nos esportes de combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo, reconhecendo e respeitando a pluralidade de idelas e a diversidade cultural humana.</p> <p>(PR. EF89EF02. c.9.19) Praticar um ou mais esportes de campo e taco e esportes de combate oferecidos pela escola, vivenciando aspectos básicos relacionados aos fundamentos (regras, técnicas e táticas básicas).</p> <p>(PR. EF89EF03. a.9.20) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos nos esportes de campo e taco e nos esportes de combate escolhidos como conteúdo específico, adaptando/criando coletivamente novas regras adequadas às necessidades dos estudantes e à realidade na qual a escola está inserida.</p> <p>(PR. EF89EF04. a.9.21) Identificar e compreender os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: campo e taco e combate.</p> <p>(PR. EF89EF05.a.9.22) Identificar, analisar e compreender as transformações históricas do fenômeno esportivo no contexto mundial, nacional, regional e local, pesquisando, analisando e discutindo criticamente as diferentes manifestações esportivas e alguns de seus problemas (Influência do capital, influência das mídias, Indústria cultural, doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.</p> <p>(PR. EF89EF06.a.9.23) Identificar, analisar e compreender as possibilidades de viver, na comunidade, a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, identificando e analisando os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para a vivência dessas manifestações, compreendendo as diferenças entre o esporte dentro e fora da escola, assim como a relação entre esporte, saúde coletiva, lazer e mundo do trabalho.</p> <p>(PR. EF09EF.n.9.24) Discutir e refletir a respeito das noções de ética nas competições esportivas escolares e em contextos fora da escola.</p>	1º, 2º, ou 3º

27



CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE

EDUCAÇÃO FÍSICA – 9.º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA – PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Práticas corporais de aventura na natureza	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação, Corrida de aventura, Slackline, Parkour, Mountain Bike, Escalada, Boulder, Rapel, Tirolesa, Arborismo/Arvorismo, entre outras. 	<p>(PR. EF09EF.n.9.25) Apropriar-se do(s) conceito(s) de práticas corporais de aventura na natureza, além dos aspectos históricos, sociais e culturais atrelados aos contextos de origem e permanência das práticas corporais de aventura propostas como conteúdo específico.</p> <p>(PR. EF09EF.n.9.26) Reconhecer as diferenças entre os conceitos de "Práticas corporais de aventura na natureza" e "Esportes Radicais", visando ao conhecimento das diferenças e semelhanças entre essas práticas corporais.</p> <p>(PR. EF89EF19. a.9.27) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, reconhecendo e respeitando o patrimônio natural, buscando alternativas sustentáveis de utilização, minimizando os impactos de degradação ambiental.</p> <p>(PR. EF89EF20. a.9.28) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza, reconhecendo os protocolos básicos de segurança das práticas corporais propostas como conteúdo específico.</p> <p>(PR. EF89EF21. a.9.29) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza.</p> <p>(PR. EF09EF.n.9.30) Conhecer, vivenciar e (re)significar movimentos básicos das práticas corporais de aventura na natureza propostas como conteúdo específico, ampliando seu repertório de movimentos.</p> <p>(PR. EF09EF.n.9.31) Compreender as relações entre as diferentes práticas corporais de aventura na natureza e temas como apropriação pela Indústria Cultural, preservação ambiental, transformação nos hábitos de vida, entre outros, considerando seus contextos históricos, sociais e culturais.</p> <p>(PR. EF09EF.n.9.32) Identificar, analisar e compreender as possibilidades de viver, na comunidade, práticas corporais de aventura na natureza tematizadas na escola, identificando e analisando os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para a vivência, de forma segura e consciente, dessas práticas corporais nos tempos/espaços de lazer.</p>	1º, 2º, ou 3º

28



CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE

EDUCAÇÃO FÍSICA – 9.º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA – BRINCADEIRAS E JOGOS

OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Jogos cooperativos	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos semicooperativos. - Jogos cooperativos sem perdedores. - Jogos de resultado coletivo. - Jogos de Inversão (Rodízio, Inversão do goleador, Inversão do placar e Inversão total). - Jogos de Quebra-gelo e Integração. - Jogos de Toque e Confiança. - Jogos de Criatividade e sintonia. - Jogos de Fechamento ... entre outros. 	<p>(PR. EF09EF.n.9.33) Apropriar-se do(s) conceito(s) de Jogos cooperativos e de aspectos históricos, sociais, culturais e filosóficos atrelados aos contextos de origem e permanência das lutas propostas como conteúdo específico.</p> <p>(PR. EF09EF.n.9.34) Reconhecer e compreender as relações existentes entre os Jogos, as Brincadeiras, os Brinquedos e os Esportes.</p> <p>(PR. EF09EF.n.9.35) Reconhecer e compreender o Jogo e suas manifestações lúdicas enquanto fenômeno cultural intrinsecamente ligado à história da humanidade e também como conteúdo curricular da Educação Física.</p> <p>(PR. EF09EF.n.9.36) Experimentar e (re)significar Jogos cooperativos, (re)criando novas formas de Jogá-los, considerando as características do contexto local e/ou atual, considerando as culturas indígenas e Afro-brasileiras, enfatizando a manifestação do lúdico.</p> <p>(PR. EF09EF.n.9.37) Reconhecer e diferenciar os Jogos cooperativos dos Jogos competitivos, a partir dos seguintes elementos: Visão do Jogo; Objetivo; O outro; Relação; Resultado; Consequência; e Motivação.</p> <p>(PR.EF09EF.n.9.38) Reconhecer e compreender o contexto histórico, social e cultural em que surgiram os Jogos cooperativos, apropriando-se efetivamente da flexibilização quanto às regras estabelecidas nesses Jogos, vivenciando, experimentando e (re)criando diferentes formas de Jogar, reconhecendo e respeitando a pluralidade de Idetas e a diversidade cultural humana.</p>	1º, 2º, ou 3º