



REBELAR E ESPERANÇAR: POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ANTIRRACISTA

*Katia Regina de Sá*¹

INTRODUÇÃO

O ensino médio integrado (EMI) pode assumir diferentes significados a depender do ponto de vista do observador. Do ponto de vista economicista pode significar formação para o mercado de trabalho. Este olhar reducionista não me interessa, pois as juventudes que passam pelos Institutos Federais e pelas demais instituições que oferecem o EMI têm o direito a uma formação que contemple as variadas dimensões da formação humana. Além da formação profissional, o EMI tem a responsabilidade de cumprir a última etapa da Educação Básica, cuja finalidade é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, conforme determina o Art. 22 da Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996). O currículo do EMI não pode ser reduzido à formação de mão de obra. O que está em

¹ Professora de Educação Física do IFMG Campus Betim. Doutora em Educação pela USP.





jogo é a formação humana de pessoas que têm o direito ao bem viver, o direito de planejar como desejam atuar no mundo do trabalho, a possibilidade de dar continuidade aos estudos e de assumir seus deveres de cidadãos e cidadãs, de forma crítica e sustentável.

O eixo que estrutura este texto sobre a Educação Física no EMI é o currículo. O currículo anuncia o projeto de formação e pode revelar ou ocultar, favorecer ou dificultar as disputas travadas neste território, o currículo é aqui entendido como campo de tensão permanente, como território em disputa onde, não raro, circula um discurso que reduz a formação do jovem matriculado no EMI à dimensão técnica e invisibiliza as demais dimensões. Há quem defenda a formação profissional como o único caminho para os jovens das classes trabalhadoras. Nesse território em disputa eu me posiciono com rebeldia, ao rejeitar duramente esse reducionismo, pois a gente que pertence à classe trabalhadora

A gente não quer só dinheiro
A gente quer dinheiro e felicidade
A gente não quer só dinheiro
A gente quer inteiro e não pela metade
(ANTUNES, FROMER, BRITO, 1987)

A gente quer um Ensino Médio por inteiro e não pela metade, acrescido da formação profissional. A Lei nº 13.415/2017 abriu caminho para uma formação pela metade ao reduzir a carga horária da base comum e permitir a oferta de itinerários formativos que reforçam a dualidade estrutural. No IFMG nos rebelamos contra as tentativas de enquadrar o currículo do EMI à reforma. Nossa resistência foi fundamental na manutenção da carga horária das disciplinas da base comum, entre as quais a Educação Física, alvo constante de ataques nas disputas em torno do currículo do EMI. Inspirados por Freire, nos rebelamos,



lutamos e esperamos. “Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo” (FREIRE, 1992, p. 110-111).

Meu olhar sobre o EMI é do ponto de vista de professora de Educação Física que faz parte de um coletivo docente que decidiu não se acomodar e que é movida pelas inquietações geradas no cotidiano da escola, muitas delas originárias das interações com as juventudes. No exercício do trabalho docente identifico questões que me instigam a buscar mais conhecimentos na tentativa de encontrar respostas e de aprimorar o meu pensar e fazer pedagógico. Tento estudar o EMI a partir de diferentes pontos de vista e valorizo muito tudo o que aprendi e continuo aprendendo com os estudantes, com a produção acadêmico-científica e com as trocas estabelecidas com os meus pares trabalhadores da educação.

Este texto que escrevo é fruto dos muitos aprendizados vivenciados ao longo dos 28 anos de docência, sete deles no IFMG Betim, atuando no ensino, pesquisa e extensão. Tais aprendizados me levam a pensar o currículo como um organismo vivo que requer constante atenção e cuidado a fim de que o mesmo se mantenha afinado com as demandas individuais e coletivas, com o projeto da escola e coerente com os princípios que regem minha prática pedagógica. Por esse motivo acredito que o exercício da docência é indissociável do exercício da pesquisa, principalmente da pesquisa sobre a minha própria prática pedagógica. Penso que os relatos de experiência são potentes instrumentos na formação docente e que os mesmos são produtos de uma autoria coletiva. Assumo que este relato tem como co-autores os vários estudantes e trabalhadores da educação que compartilharam minha jornada docente. Este relato é sobre a tematização dos jogos, brinquedos e brincadeiras de origem indígena e africana





durante as aulas de Educação Física de seis turmas de primeiro ano do EMI do IFMG Campus Betim. Apresentarei um retrato do estágio atual desse tema no currículo da Educação Física no campus Betim, com a certeza de que amanhã o currículo já não será o mesmo, pois por ser vivo e pulsante, transforma-se a cada dia.

||| CURRÍCULO

Os estudos no campo do currículo são permeados por diferentes concepções que refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos. Porém é possível identificar algumas interseções no campo.

[...] podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Tais discussões são permeadas por relações de poder que podem produzir ou contestar hierarquias favoráveis à manutenção das desigualdades e preconceitos que caracterizam a estrutura social brasileira.

O currículo exerce um poder regulador sobre a prática didática no contexto escolar. Esse poder consolidado na modernidade permanece latente, pois encontramos-nos imersos em contextos fortemente marcados pelas opções cristalizadas. Ao longo do século XX, o currículo da educação profissional esteve quase sempre a serviço das demandas do mercado e essa associação ainda





faz-se presente nos discursos atuais, muitas vezes sobrepondo-se à formação humana integral do jovem que está na etapa final da Educação Básica. Ao pensar o currículo, é necessário reconhecer sua natureza reguladora e refletir sobre o que ou quem está por trás desse poder regulador e qual é o interesse dominante no que é regulado (SACRISTÁN, 2013).

De acordo com Silva (2016), ao abordar as teorias sobre o currículo, a questão central é saber qual conhecimento deve ser ensinado e justificar os critérios da seleção desses conhecimentos. Entretanto o que norteará essa seleção é o “modelo de ser humano” que está por trás de cada teoria. Sendo assim, Silva argumenta que “no fundo das teorias de currículo está, pois, uma questão de identidade ou de subjetividade” (SILVA, 2016, p. 15).

O conhecimento escolar é um dos elementos centrais do currículo; ele é oriundo de diferentes saberes e práticas socialmente produzidas, que passam por transformações até se tornarem conhecimentos escolares. Tais transformações são operadas por meio dos processos de: descontextualização e recontextualização dos saberes; subordinação às teorias de desenvolvimento humano; submissão às rotinas de avaliação, e as relações de poder que produzem hierarquia das disciplinas (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção





das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25).

O currículo opera na formação das identidades dos sujeitos, exercendo um poder regulador e um estado de tensão permanente entre diferentes grupos e interesses sociais. Destaca-se a necessidade de abordar conhecimento e cultura como temáticas inerentes aos debates curriculares e de adotar uma postura crítica no reconhecimento das culturas e na seleção dos conhecimentos que farão parte do currículo, questionando os modelos de ser humano e sociedade que legitimam essas escolhas. Também faz-se necessária a análise daquilo que não é manifesto nos textos curriculares e nos âmbitos práticos, assim como as reelaborações produzidas pelos agentes produtores do currículo. O texto curricular tem seu valor à medida que difunde os códigos sobre o que deve ser a cultura nas escolas, tornando-os públicos, contudo toda proposta de texto é traduzida pelos leitores, que podem enriquecê-la ou mesmo subvertê-la (SACRISTÁN, 2013).

Moreira e Candau (2007) discutem a produção da hierarquia das disciplinas. Inspirada por esses autores, me proponho ao exercício de desconstruir a hierarquia dos saberes no currículo de Educação Física, e de fortalecer a luta contra as desigualdades e os preconceitos que caracterizam nossa estrutura social.

||||| O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO EMI DO *CAMPUS* BETIM

O currículo de Educação Física do IFMG Betim contempla atletismo; jogos, brinquedos e brincadeiras; práticas corporais de aventura, e esportes de raquete para o primeiro ano. Dança; ginástica, e lutas no segundo ano, no terceiro ano os temas são o



esporte; as bases biológicas do movimento humano, e a relação das práticas corporais e a produção da saúde. A cada ano tentamos aprimorar a forma como os temas são desenvolvidos nas unidades de ensino. Esse exercício começa no processo de avaliação do trabalho desenvolvido com os discentes, passa por uma reflexão da prática docente e se alimenta por meio das trocas de experiências com meu colega, que divide comigo as aulas de Educação Física no *campus*.

Quando se trata do currículo da Educação Física, muitas pessoas da comunidade escolar reconhecem o esporte e o culto ao corpo saudável e eficiente como elementos centrais das aulas. Romper com essa hegemonia que permeia o imaginário coletivo é uma tarefa exaustiva, pois requer esforços diuturnos na tentativa de desconstruir o paradigma da Educação Física esportivista e saudável, disseminado nas últimas décadas. Entendemos que o currículo pode abarcar saberes que vão muito além do esporte e da saúde e que tais saberes devem ser representativos, de forma justa, crítica e reflexiva, da pluralidade cultural da humanidade. Me rebelo contra a lógica eurocêntrica, excludente, machista e racista que persiste nos discursos e nas práticas que atravessam o cotidiano escolar.

Nos últimos anos tenho me dedicado à descolonização do currículo, propondo aos estudantes o estudo das práticas corporais de diferentes culturas. A experiência relatada orienta-se numa pedagogia antirracista e decolonial, que busca reconhecer os saberes dos estudantes e os saberes de diversas culturas, entre as quais se destacam as culturas africanas e indígenas, abordadas na unidade “Jogos, brinquedos e brincadeiras”.

A lei nº 10.639/03 estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira, posteriormente ela foi ampliada pela Lei nº 11.645/08, que incluiu o ensino da Cultura Indígena no currículo escolar da Educação Básica. Essas leis expressam





o reconhecimento da contribuição dos indígenas e africanos na formação do país e podem ser consideradas uma política pública reparadora, pois a forma como a história foi contada teve um impacto perverso para estes grupos, muitas vezes representados de forma subalterna e estereotipada. Do ponto de vista conceitual e histórico, é inegável a importância destas leis, contudo, sua efetivação depende da forma como os agentes públicos se apropriam das mesmas. As escolas podem conduzir ações de implementação da lei de forma bastante flexível, visto que a regulamentação não elencou as regras e ou condutas para a sua implementação (REIS, 2019).

O projeto pedagógico institucional (PPI) do IFMG e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) do *campus* apresentam poucas orientações sobre as relações étnico-raciais no currículo. O PPI cita a lei nº 10.639/2003 como amparo legal e expressa em suas diretrizes as questões relacionadas à inclusão, aos direitos humanos, à diversidade e à cidadania, contudo, não explicita as relações étnico-raciais na seção dedicada ao ensino. Há duas menções diretas às questões étnico-raciais, uma na seção dedicada à pesquisa e outra na seção dedicada à extensão, indicando que as ações de pesquisa devem respeitar a diversidade étnico-racial e que as ações de extensão devem estar em consonância com as políticas relacionadas a esta temática (IFMG, 2019a). Os PPCs dos cursos técnicos integrados do *campus* avançam um pouco mais na implementação da lei, indicando que “o componente de Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira será tratado de forma transversal na disciplina de História, mais especificamente no conteúdo sobre história do Brasil” (IFMG, 2019b, p. 24).

Nos PPCs do *campus* observa-se que além dos planos de ensino da disciplina de História, os planos de ensino de Educação Física, Artes e Língua Portuguesa/Literatura também abordam





as relações étnico-raciais. Discussões em torno dessa temática estão presentes em outras experiências de ensino, pesquisa e extensão que não são descritas nos PPCs, embora se concretizem no currículo em ação. Isso indica que o currículo do *campus* extrapola os preceitos dos dispositivos normativos. Contudo, questiona-se se as normativas poderiam ser mais diretivas no sentido de espriar por todo o currículo princípios da educação antirracista.

É necessário revisar os currículos, pois eles estão carregados de influências eurocêtricas que se perpetuam desde a colonização até o presente. É preciso dar visibilidade às manifestações culturais de outros povos e selecionar de forma crítica os saberes que integram o currículo, pois

“a construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (CANDAU 2011, p. 242).

Em muitas escolas não se encontram evidências do cumprimento das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/08 (REIS, 2019). Entretanto, em certas escolas, o currículo em ação cumpre e às vezes até mesmo supera as orientações institucionais, no sentido de atender o que preconiza a lei e de reconhecer a necessidade de “desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32). Ao reconhecer esta necessidade o coletivo escolar pode construir currículos orientados por outras lógicas “diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a





descolonização epistêmica” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 38). Os currículos de Educação Física podem superar a colonização epistêmica ao questionar “o privilégio das manifestações culturais de origem euro-estadunidense, brancas e com fortes raízes cristãs e masculinas, em detrimento de outros referenciais” (NEIRA, 2019, p. 33).

A pesquisa de Reis (2019), envolvendo 96 escolas das redes federal, estadual, municipal e particular, demonstrou que após 15 anos da promulgação da lei nº10.639/03 a maioria dos professores entrevistados desconheciam a referida lei e a lei nº11.645/08. A autora afirma que “a implementação das leis quando realizada, é feita de modo ‘intuitivo’ pelos professores, porque os mesmos não dispõem de qualquer matriz de orientação para a aplicação das mesmas” (REIS, 2019, p. 207) e conclui que

é necessário avançar no sentido de orientar e formar os educadores, ampliar o repertório de materiais de apoio didáticos e paradidáticos, além de incluir tecnologias voltadas para a educação que visem facilitar o ensino-aprendizagem, bem como os processos de formação continuada, dentre outras ações para que as leis sejam implementadas de fato (REIS, 2019, p. 211).

Ao ingressar no IFMG, em 2016, encontrei uma interessante proposta curricular de Educação Física, que me permite problematizar as diferenças na tematização das práticas corporais. Os primeiros passos no estudo das práticas corporais das culturas africanas e indígenas foram dados na tematização do tema jogos, brinquedos e brincadeiras. Como descreveu Reis (2019), alguns professores incorporam as relações étnico-raciais no currículo de modo ‘intuitivo’. Eu passei por esse processo, mas tentei superar a intuição por meio da formação acadêmica na pós-graduação e acessando excelentes produções científicas e materiais de apoio





didáticos e paradidáticos que foram muito úteis no planejamento das experiências de ensino-aprendizagem. Outros suportes importantes foram as trocas estabelecidas com meus pares, docentes de Educação Física e de outras disciplinas no campus, que compartilham generosamente seus saberes comigo, assim como as trocas estabelecidas com os discentes que me fazem aprender mais a cada dia.

A tematização dos Jogos, brinquedos e brincadeiras das culturas africanas e indígenas segue uma sequência didática que foi modificada e adaptada a cada ano. Em 2021 esta sequência foi iniciada com o vídeo da Chimamanda Adichie sobre “O perigo da história única” a fim de desconstruir estereótipos sobre a África e estimular os estudantes a pesquisarem conhecimentos para além daqueles produzidos pelos grupos hegemônicos. Este vídeo impactou profundamente os estudantes e estimulou a busca de conhecimentos sobre a África a partir de variadas fontes e isso foi determinante para uma pesquisa ampliada sobre os jogos das culturas africanas e para a desconstrução do pensamento eurocêntrico.

O segundo material de estudo foi a série “Sankofa: a África que te habita”. Esta série registra uma expedição realizada pelo fotógrafo César Fraga e pelo professor Maurício Barros que viajaram por nove países africanos, pontos de partida dos africanos que foram sequestrados, com o intuito de recuperar a memória da escravidão. Ao assistir a série, cada um dos nove grupos de trabalho buscou conhecer um pouco mais sobre a cultura de um país africano entre aqueles abordados na série, na tentativa de identificar os vínculos que ligam o povo brasileiro aos seus antepassados africanos e de mapear as manifestações da cultura corporal apresentadas no episódio assistido pelo grupo. A inclusão da série Sankofa resultou em aprendizagens muito significativas para os estudantes. Eles produziram textos nos quais relataram





o que aprenderam com a série e com as apresentações dos grupos de trabalho sobre cada um dos nove países abordados. Os relatos indicaram que o conjunto de referências acessadas provocou estudos e discussões que resultaram numa ressignificação das culturas africanas e no fortalecimento entre os estudantes dos sentimentos de identificação, pertencimento e valorização em relação às mesmas.

Depois de assistirem o vídeo da Chimamanda e de produzirem os relatos sobre a série Sankofa, os estudantes acessaram o livro “Mancalas e tabuleiros africanos: contribuições metodológicas para educação intercultural” (CUNHA, 2019) como uma das referências para a produção dos trabalhos dos grupos, que consistia em escolher um dos jogos apresentados no livro, pesquisar sobre seu país de origem, aprender como se joga, apresentar para a turma e ensinar os colegas a jogar. Entre os jogos pesquisados pelos grupos destaca-se: Oware; Achi; Dara; Yoté; Bolotoudou; Borboleta; Felli, entre outros. Ao se apropriarem desses novos saberes sobre a África eles ressignificaram os jogos de tabuleiro africanos, compreendendo que eles são artefatos de uma cultura tão exuberante como a de outras partes do mundo, que influenciou fortemente a formação do povo brasileiro. Em 2023, o livro “Brincadeiras africanas para a educação cultural” (CUNHA, 2016) foi novamente incluído na lista de referências disponibilizadas para a pesquisa. Com o retorno das aulas práticas presenciais avaliei que seria importante ampliar o repertório e não limitar a pesquisa aos jogos de tabuleiro.

No tópico Jogos, brinquedos e brincadeiras das culturas indígenas os estudantes começaram os estudos assistindo o episódio “Guerras da conquista” da série documental “Guerras do Brasil.Doc”, dirigida por Luiz Bolognesi. O episódio conta a história da invasão e colonização do Brasil, retratando a chegada dos portugueses nas praias brasileiras em 1500 e sua relação com





os povos originários que ocupavam este território há milhares de anos. O objetivo foi desconstruir o discurso que caracteriza os povos indígenas como primitivos, além de reforçar a crítica à história única de descobrimento da América contada pelos colonizadores. Em seguida os estudantes leram o livro “O amanhã não está à venda” de Ailton Krenak (2020), grande pensador e líder indígena. O livro apresenta reflexões acerca da pandemia de Covid-19 proferidas em três entrevistas concedidas por Krenak. Esta leitura teve como objetivo a valorização dos saberes e da cosmovisão indígena. Em 2023 esta leitura deixou de fazer parte das referências obrigatórias e passou a fazer parte das referências complementares. Foram exibidos vídeos de rappers indígenas disponíveis no YouTube, entre eles, o rapper Akuã Pataxó e grupo Bro Mc’s. O passo seguinte foi estudar alguns textos do livro “Brincar, jogar e viver – IX Jogos dos povos indígenas”, organizado por Pinto e Granado (2009). Além de apresentar as modalidades integrantes dos Jogos, os textos descrevem seu histórico e o protagonismo dos líderes indígenas na construção do evento, que foi idealizado com a intenção de aproximar as mais de 200 etnias indígenas existentes no Brasil. Os estudantes revelaram grande interesse pelas ideias de Krenak, em especial sobre sua concepção de natureza. Eles também perceberam o impacto perverso da história do descobrimento narrada pelos colonizadores e demonstraram respeito pelo modo de vida dos povos originários assim como pelas suas manifestações culturais.

Munidos de novos conhecimentos sobre os povos indígenas, os estudantes se organizaram para a produção dos trabalhos em grupo, que tinha como objetivo ampliar os conhecimentos sobre os jogos indígenas e suas modalidades. Os grupos pesquisaram sobre as modalidades integrantes dos Jogos dos Povos Indígenas, tais como: Arco e flecha; Cabo de força; Canoagem; Corrida de tora; Jikunahati; Arremesso de lança; Ronkrân; Luta corporal,





e Zarabatana. O formato de apresentação do trabalho foi a produção de um vídeo abordando um pouco da história e cultura dos povos indígenas, apresentando os Jogos dos Povos Indígenas e demonstrando a modalidade pesquisada pelo grupo. O trabalho apresentado em formato de vídeo permitiu apreciar a beleza, força, resistência e precisão das performances corporais dos participantes e compreender melhor os sentidos e significados de um evento no qual o importante não é ganhar, mas celebrar. Vale destacar que ainda há poucas referências disponíveis sobre a cultura corporal dos povos indígenas, principalmente em formato audiovisual e esta dificuldade de acesso foi relatada pelos estudantes.

Os estudantes foram orientados a registrarem em seus portfólios as aprendizagens produzidas a partir das aulas de Educação Física sobre as culturas africanas e indígenas. A maioria dos estudantes manifestou em seus relatos aprendizagens no sentido da desconstrução da hegemonia eurocêntrica e da valorização dos saberes das culturas africanas e indígenas. Muitos deles manifestaram reações de surpresa ou espanto ao acessarem os saberes produzidos pelos povos indígenas e africanos. Eles identificaram heranças culturais africanas como os tambores e movimentos do jongo, a gestualidade da capoeira, as mancalas e jogos de tabuleiros, os ingredientes da culinária, a religiosidade e os festejos. Os estudantes ficaram encantados com os saberes ancestrais indígenas, com as habilidades corporais demonstradas nos Jogos dos Povos Indígenas e com a valorização da celebração que permeia este evento. Também houve um grande número de relatos inconformados com o acesso tardio a tais conhecimentos. Foram identificados 28 relatos nos quais os estudantes afirmaram que os conhecimentos acessados nas aulas de Educação Física provocaram mudanças significativas no modo de ler e entender o mundo, provocando efeitos diretos em suas próprias vidas.





As produções dos estudantes indicaram que os mesmos foram provocados no sentido de ressignificar o olhar para as questões étnico-raciais, que são um dos pilares para a promoção e difusão de uma educação antirracista (GERMANO, 2020).

Ao citar as heranças da população afro-brasileira, Martins (2021, p. 159) argumenta que “se a fala foi restrita pelo sistema colonial e precisou ser contida, o corpo deu um jeito de se destacar como memória”. Este relato aponta a importância e as potencialidades de trazer à tona no currículo da Educação Física esta memória que resiste e se expressa nas práticas corporais produzidas pelos povos ancestrais.

Muitos dos dados apresentados se referem à experiência desenvolvida em 2021 quando as aulas aconteceram remotamente devido à pandemia de Covid-19. Em 2022, quando o ensino voltou a ser presencial foram acrescentadas aulas práticas nas quais os grupos de estudantes puderam apresentar e vivenciar os jogos, brinquedos e brincadeiras de origem indígena e africana pesquisados durante a preparação e realização de um Festival.

O Festival de jogos, brinquedos e brincadeiras de origem indígena e africana é a culminância da sequência didática, que tem a duração aproximada de seis semanas. Ao apresentar os objetivos do Festival, apresento para os estudantes a Lei nº 11.645/08 a fim de ressaltar a importância e pertinência do tema estudado. Os estudantes se organizam em grupos de sete a dez integrantes com o objetivo de ampliarem e aprofundarem os conhecimentos sobre as culturas indígenas e africanas e apresentarem para turma, no dia do Festival, um resumo dos conhecimentos produzidos e propiciar a vivência coletiva de um jogo, brinquedo ou brincadeira relacionado ao país africano ou etnia indígena indicado para seu grupo, conforme o quadro abaixo.





Quadro 1 – Etnias indígenas e países africanos atribuídos aos grupos de estudantes

Etnias indígenas	Países Africanos
Assurini	
Atikum	
Bororó	Angola
Kanela	Benin
Kapinawá	Cabo Verde
Paresi	Gana
Pataxó	Guiné-Bissau
Tapirapé	Moçambique
Terena	Nigéria
Umutina	Senegal
Xavante	Togo
Xokleng	

O critério utilizado para a seleção dos países africanos foi inspirado na série “Sankofa: a África que te habita”, que apresenta os nove países africanos de onde veio o maior número de pessoas escravizadas para o Brasil. As etnias indígenas foram selecionadas a partir das 26 etnias que participaram dos Jogos dos Povos Indígenas de 2007, de acordo com o livro “Brincar, jogar e viver – IX Jogos dos povos indígenas”.

Ao concluir a escrita deste texto, no início do segundo semestre de 2023, estou mais uma vez orientando os estudos dos jogos, brinquedos e brincadeiras de origem indígena e africana nas minhas seis turmas de primeiro ano do EMI. Ao iniciar os estudos sobre esse tema explico para os estudantes que a culminância se dará com a organização coletiva do Festival a partir dos trabalhos realizados nos quatro grupos de cada turma, sendo dois dedicados à pesquisa sobre os jogos africanos e dois dedicados aos jogos indígenas. Após esta explicação dou início à sequência didática citada nos parágrafos anteriores. Ao falar para a turma sobre a proposta do Festival, no início da sequência didática, um estudante me perguntou: “Por quê não fazemos um





Festival com jogos, brinquedos e brincadeiras da cultura brasileira ao invés da cultura indígena e africana?”. Minha resposta instantânea seria dizer que estudando a cultura indígena e africana estamos estudando a origem da cultura brasileira, mas, me controlei e respondi dizendo que essa era uma ótima pergunta e que a resposta poderia ser produzida pelos estudantes ao longo da sequência didática, que vai ser concluída daqui a quatro semanas. Estou muito curiosa para saber quais serão as respostas produzidas pelos estudantes e tenho certeza que as mesmas desencadearão transformações no planejamento para o ano de 2024, pois como já disse, penso que o currículo é “um organismo vivo que requer constante atenção e cuidado a fim de que o mesmo se mantenha afinado com as demandas individuais e coletivas, com o projeto da escola e coerente com os princípios que regem minha prática pedagógica”.

Ciente de que ainda tenho muito o que aprender e de que posso aperfeiçoar continuamente a minha prática pedagógica, tenho esperança de que os estudantes reconheçam e valorizem a cultura corporal de origem indígena e africana assim como as demais culturas e que esses aprendizados contribuam para uma educação antirracista. Acredito que esse é um movimento importante na descolonização do currículo e que juntos podemos levar adiante projetos de sociedade com menos preconceito e menos discriminação.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda N. **O Perigo da História Única**. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TED Global 2009). Disponível em: <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt>. Acesso em: 29 de junho de 2021.





ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITO, Sergio. **Comida**. Intérprete: Titãs. In: Titãs. *Jesus não tem dentes no país dos banguelas*. Rio de Janeiro: WEA. 1 disco sonoro (LP). Lado A, faixa 2. 1987.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, 17 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 240-255, jul/dez. 2011. ISSN 1645-1384 (online)www.curriculosemfronteiras.org240

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

CUNHA, Débora A. **Mancalas e tabuleiros africanos: contribuições metodológicas para educação intercultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERMANO, Vitor A. C.; SOARES Dandara C. Educação antirracista? Uma análise nos periódicos de educação física (2014 a 2020). **Temas em Educação Física Escolar**, v. 5, n. 2, jul./dez. 2020, p. 126 – 138.

GUERRAS DO BRASIL.DOC. Direção e roteiro: Luiz Bolognesi. Produção: Buriti Filmes. Co-Produção: EBC / TV Brasil, 2019. Disponível em:





https://youtu.be/Y1rx3_PEDqU?si=tmWwbp4wsoFtdGd9. Acesso em: 12/10/2023.

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Projeto Pedagógico Institucional, parte integrante do **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. 2019a.

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – campus Betim. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Química (Integrado)**, 2019b.

KRENAK, Ailton A. L. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MARTINS, B. R. Diversidade Cultural, descolonização e educação [física] antirracista. Rev. **Espaço Acadêmico**, v. 20, n. 227, p. 154-164, 6 mar. 2021.

MOREIRA, A.F. B.; CANDAU, V.M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NEIRA, Marcos G. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. – Jundiaí [SP]: Paco, 2019.

OLIVEIRA, Luiz F.; CANDAU, Vera M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p.15-40, 2010.

PINTO, Leila M. S; GRANDO, Beleni S.(Org.). **Brincar, jogar, viver: IX Jogos dos Povos Indígenas**. Cuiabá: Central de Texto, 2009.

REIS, Gianne C. O estado da Arte – implementação das leis nº 10.639-03 e nº 11.645-08. **Em Tese**, Florianópolis, v. 16, n. 01, p. 196-213, jan./jun.; 2019.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANKOFA – a África que te habita. Direção: Rozane Braga. Produção: FBL Criação e Produção. Netflix, 2020. Disponível em: <https://www.netflix.com/title/81350302>. Acesso em: 29 de junho de 2020.

