



DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v22i00.8675658>

Artigo Original

Brincadeiras e jogos de matrizes indígena e africana nas aulas de Educação Física com o sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala

Games and games with indigenous and African origins in Physical Education classes with the sixth year of primary education at Abya Yala State School

Juegos de matrices indígena y africano en clases de Educación Física con sexto grado de educación primaria de la Escuela Estatal Abya Yala

Karoline Hachler Ricardo¹ 

Elisandro Schultz Wittizorecki¹ 

Gabriela Nobre Bins¹ 

Daniela do Santo Abreu² 

RESUMO

Objetivo: Compartilhar, refletir e analisar a experiência com e sobre as brincadeiras e os jogos tradicionais de culturas indígena e africana desenvolvidos durante uma pesquisa-ação participante com o sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública em Porto Alegre/RS no ano letivo de 2023. **Metodologia:** Para a produção de informações deste estudo foram utilizadas as Notas de Campo da primeira autora, professora da turma envolvida na pesquisa-ação participante, e os materiais produzidos pelos(as) estudantes nas aulas de Educação Física. **Resultados e discussão:** Com este estudo, compreendemos que apesar da efetivação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na escola ainda se mostrar um grande desafio, em razão dos processos de colonialidade na educação, as brincadeiras e os jogos tradicionais são saberes importantes no diálogo com os(as) estudantes para a educação para as relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Cultura Indígena. Cultura Africana. Educação Física Escolar. Competência Cultural. Decolonização.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre-RS, Brasil.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Porto Alegre-RS, Brasil.

Correspondência:

Karoline Hachler Ricardo. R. Felizardo, 750, Jardim Botânico, Porto Alegre - RS, CEP 90690-200. Email: karolinehachler@gmail.com



ABSTRACT

Objective: to analyze and reflect on the experience with and about traditional games of indigenous and African origins that were carried out during a participatory action research with the sixth year of secondary education at a school within the public education system in Porto Alegre, Brazil, in the academic year of 2023. **Methodology:** To produce information for this study, the Field Notes of the first author (teacher of the group involved in the research) were used, as well as the materials created by the students during the Physical Education classes. **Results and discussion:** With this study, we understand that despite the implementation of Laws nº 10.639/03 and nº 11.645/08 in schools still proving to be a great challenge, due to the processes of coloniality in education, traditional games and games are important knowledge in the dialogue with students for education for ethnic-racial relations.

Keywords: Indigenous Culture. African Culture. School Physical Education. Cultural Competency. Decolonization.

RESUMEN

Objetivo: compartir, reflexionar y analizar la experiencia con -y acerca de- diferentes juegos tradicionales, de matrices indígena y africana, que se llevaron a cabo durante una investigación-acción-participativa con estudiantes de sexto grado de educación básica de una escuela pública de Porto Alegre/RS, durante el año académico 2023. **Metodología:** Para producir la información de este estudio, se utilizaron las Notas de Campo de la primera autora (profesora de la clase e involucrada en la investigación-acción-participativa), así como los materiales producidos por los(as) estudiantes en las clases de Educación Física. **Resultados y discusión:** Con este estudio, entendemos que a pesar de la implementación de las Leyes nº 10.639/03 y nº 11.645/08 en las escuelas sigue siendo un gran desafío, debido a los procesos de colonialidad en la educación, los juegos y juegos tradicionales son conocimientos importantes en el diálogo con estudiantes para la educación para las relaciones étnico-raciales.

Palabras Clave: Cultura Indígena. Cultura Africana. Educación Física Escolar. Competencia Cultural. Decolonización.

APONTAMENTOS INICIAIS

Este artigo traz reflexões acerca de um processo pedagógico inspirado nos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade (Rufino, 2018; 2019; Bins *et al.*, 2021; Walsh, 2019; Tavares, 2021) que, durante o ano letivo de 2023, por meio de uma pesquisa-ação participante³ (Thiollent, 2008; Ginciene, 2016; Lanette, 2022) com o sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala⁴, localizada em Porto Alegre/RS, possibilitou o desenvolvimento de brincadeiras e jogos tradicionais (Silva; Sampaio, 2011; Calegari; Prodócimo, 2006; Friedmann, 1996) de matrizes indígena e africana.

A decolonialidade, segundo Rufino (2018, p. 73), trata-se de uma “capacidade de resiliência e transgressão diante do trauma e da violência propagada pelo colonialismo e conservada na esfera da colonialidade”. Como prática pedagógica, Bins *et al.* (2021) entendem a decolonialidade como possibilidade de ser e de estar sobre outros modos não dominantes. Já a interculturalidade, enquanto uma perspectiva propositiva do multiculturalismo, propõe a promoção da inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos, bem como a articulação entre políticas de equidade e identidade (Walsh, 2019; Tavares, 2021).

Nesse movimento, entendendo jogos tradicionais como saberes de transmissão e de partilha cultural e, ao mesmo tempo, elos entre grupos de épocas e/ou espaços heterogêneos (Silva; Sampaio, 2011; Calegari; Prodócimo, 2006; Friedmann, 1996), realizamos brincadeiras e jogos relacionados a cultura popular, de origem indígena e africana, nas aulas de Educação Física durante o ano letivo de 2023. Práticas essas que foram sendo passadas de geração para geração, tendo a oralidade como principal meio de disseminação.

Destacamos que as leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e nº 11.645/08 (Brasil, 2008), fruto de processos de lutas políticas e sociais (Gomes, 2011), alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir, respectivamente, a obrigatoriedade das temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas de ensino fundamental e médio.

Para Santos (2007), esse movimento representou o reconhecimento da importância da valorização da história e da cultura do povo negro, especialmente como forma de reparar os danos causados à sua identidade e aos seus direitos desde a escravatura até os dias atuais, o que pode e deve ser estendido aos povos indígenas, que também tiveram as suas identidades atacadas (e inclusive exterminadas) desde a invasão dos colonizadores aos territórios por eles ocupados no período colonial no Brasil (Pereira; Venâncio, 2021).

³ Estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Científica Universidade Federal do Rio Grande do Sul, CAAE nº 69602123.2.0000.5347.

⁴ Nome fictício para preservar a identidade da escola.

Acontece que se sabe que a efetivação de ambas as legislações como política pública que garanta o ensino e a educação para as relações étnico-raciais nas escolas ainda encontra dificuldades de aplicabilidade, a exemplo da resistência de professores(as) que muitas vezes entendem que as temáticas não têm relação com as suas respectivas disciplinas ou mesmo não se sentem preparados(as) para aplicá-las, seja pela ausência de formação – em razão da estrutura curricular da maioria das universidades privilegiar o conhecimento científico e menosprezar os outros saberes construídos na dinâmica social, sobretudo aqueles produzidos e sistematizados pelos movimentos sociais –, seja em razão da falta de apoio da comunidade escolar, ou por qualquer outro motivo (Gomes, 2011).

Segundo Cunha Júnior (2020a), apesar de a cultura negra reverberar em todos os campos da cultura brasileira, bem como em todas as classes sociais, dado que, tanto a nossa formação histórica como cultural se constituem, em grande proporção, pela cultura de base africana transformada pelas relações sociais brasileiras, ainda há rejeição explícita aos temas da história e da cultura africana e afrodescendente (e também indígena) nos currículos das instituições de ensino, públicas e privadas (Cunha Júnior, 2020b).

Bins e Molina Neto (2018) apontam que essa rejeição, além dos limites apontados por Gomes (2011), está ligada à estrutura e visão da escola, que desde o início da colonização desse país se constituiu sob um padrão europeu de educação que coloca corpo e mente em posições dicotômicas, dando prioridade à dimensão intelectual.

Na contramão dessa resistência e rejeição apontadas por Gomes (2011), Cunha Júnior (2020a; 2020b) e Bins e Molina Neto (2018), e partilhando da compreensão de Climaco *et al.* (2018) sobre o desafio de pensar a Educação Física enquanto uma disciplina que possa criar possibilidades que revertam um ordenamento que por muito tempo se fundamentou (e ainda segue se fundamentando) em pilares da eugenia e do positivismo, alicerçando um discurso pedagógico que fortalece (e se fortalece em) um modelo eurocentrado e que não (se) articula (com) o conhecimento de outros territórios da humanidade, a exemplo dos povos africanos e indígenas, este estudo tem o objetivo de compartilhar, refletir e analisar a experiência com e sobre as brincadeiras e os jogos tradicionais – de matrizes indígena e africana – que foram realizados durante uma pesquisa-ação participante com o sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede Pública em Porto Alegre/RS no ano letivo de 2023.

Para a produção de informações deste estudo foram utilizadas as Notas de Campo da primeira autora, professora da turma envolvida na pesquisa-ação participante, e os materiais produzidos pelos(as) estudantes nas aulas de Educação Física.

PERCURSO INVESTIGATIVO

Este estudo trata de uma pesquisa qualitativa que está inserida no contexto de uma pesquisa-ação participante, realizada com uma turma do sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala durante o ano letivo de 2023, entre os dias 23 de fevereiro e 21 de dezembro. A turma tinha dois períodos semanais de Educação Física, com duração de cinquenta minutos cada.

A base desta investigação qualitativa está centrada na descrição e na análise, na interpretação e na discussão de informações que foram obtidas no decorrer do processo de investigação sobre as brincadeiras e jogos das culturas indígenas e africanas nas aulas de Educação Física com o sexto ano, não sendo, portanto, possível de fazer generalizações, mas sim um entendimento contextualizado (Negrine, 2010) que assume a implicação e posicionalidade da autoria no campo.

Tal pesquisa pretendeu aportar ao campo da Educação Física, mas também as pesquisadoras envolvidas na pesquisa-ação participante, as suas aprendizagens na tentativa de construir uma proposta pedagógica atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, pesquisando a própria prática, naquele processo que o Schön (2000) chamou de "reflexão sobre a ação", "reflexão na ação" e "reflexão sobre a reflexão na ação".

Com o objetivo de analisar o que foi dito em meio a essa investigação, construindo e apresentando concepções em torno do objeto de estudo "jogos e brincadeiras das culturas indígenas e africanas nas aulas de Educação Física do sexto ano do ensino fundamental", utilizamos de procedimentos hermenêuticos e interpretativos que se aproximam da análise de conteúdo proposta por Bardin (1997). Para tanto, nos preocupamos em ter uma vigilância crítica das informações obtidas, razão pela qual buscamos, por meio das inferências, atribuir-lhes significados (Bardin, 1997).

Sobre a pesquisa-ação participante, Thiollent (2008) entende como um método e/ou uma estratégia de pesquisa que propõe uma estrutura coletiva, participativa e ativa entre e com os(as) atores/atrizes envolvidos(as), o que, para Ginciene (2016), possibilita a partilha de conhecimentos, favorecendo o planejamento de intervenções futuras, as quais precisam contar com momentos posteriores de reflexão para a mudança (ou não) da ação.

Lanette (2022), ao debater sobre as complexidades, nuances e política das abordagens participativas de pesquisas acadêmicas, destaca a pesquisa-ação participante como um método de pesquisa decolonial porque tem a intenção de identificar, reconhecer e compreender as injustiças sociais do contexto no qual a pesquisa está inserida e, a partir daí, negociar coletivamente ações possíveis para mudanças também possíveis da realidade identificada.

Nesse movimento, fazer o exercício de experienciar esse processo ativo participativo (Thiollent, 2008), reflexivo (Ginciene, 2016) e de/com negociações coletivas (Lanette, 2022) com a turma do sexto ano do ensino fundamental possibilitou algumas mudanças nos modos de organização e vivência das brincadeiras e jogos de matrizes indígena e africana ao longo do ano letivo. Primeiramente experienciadas como unidades temáticas específicas e, no decorrer do ano, fazendo parte de outros conteúdos de forma complementar e suplementar, o que será analisado e problematizado na seção de “resultados e discussão”.

Conforme mencionado anteriormente, para produzir as informações deste estudo sobre as brincadeiras e jogos tradicionais, utilizamos as Notas de Campo (Bogdan; Biklen, 1994) da primeira autora e os materiais produzidos pelos(as) estudantes nas aulas de Educação Física. Tavares (2021) entende os materiais dos(as) estudantes como fontes primárias de produção de informações, confeccionados para fins escolares, a exemplo de trabalhos, memoriais das aulas, síntese das atividades, questionários ou provas, que podem oferecer importantes narrativas sobre a construção curricular da Educação Física e sobre como os(as)alunos(as)se reconhecem nesse processo. Foram realizadas atividades de partilha de sentimentos e aprendizagens em forma de escrita, em um documento entregue para a professora.

Destacamos que este estudo seguiu as orientações do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com os devidos cuidados éticos respeitados. Os(as) participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) bem como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), garantindo respeito e discrição aos(às)envolvidos(as)na pesquisa sobre seus dados e informações. Também, acolhemos e respeitamos os preceitos da Resolução 510/2016 (Conselho Nacional de Saúde, 2016) que orienta as pesquisas com seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para dar conta da intencionalidade político-pedagógica decolonial e intercultural, tentamos organizar as aulas de Educação Física do ano letivo de 2023, com a turma do sexto ano do ensino fundamental, a partir dos três pontos que Rufino (2019) destaca e reconhece como emergenciais: (1) a problemática da política do conhecimento como também sendo étnico-racial, (2) o fortalecimento de um modo de educação intercultural e (3) a elaboração de pedagogias decoloniais.

Nesse movimento, já no primeiro dia de aula (23/02/2023), momento em que iniciamos nossas primeiras aproximações – rever colegas, conhecer colegas

novos(as) e professora, contar como foram as férias, entre outras questões –, a professora apresentou para os(as) alunos(as) um cartaz por ela produzido, com os valores civilizatórios afro-brasileiros–circularidade, oralidade, religiosidade, energia vital (axé), cooperativismo/comunitarismo, corporeidade, ludicidade, musicalidade, memória, ancestralidade (Trindade, 2006).

Esse primeiro contato já despertou a curiosidade em alguns(as) estudantes: uns(as) perguntando se iria ter futebol, outros(as) questionando “o que isso tinha a ver com as aulas de Educação Física”, já que não tinha relação com o esporte, sugerindo uma concepção de Educação Física orientada pelos paradigmas da aptidão física e esportiva (Bracht; González, 2005), e outros(as) querendo saber o que significava um ou outro valor, o que foi sendo dialogado com eles(as) durante a roda de conversa. Mas também convidamos os(as) alunos(as) a pesquisarem em casa, para que, na aula seguinte, pudessem partilhar com os(as) colegas o que encontraram nas buscas que realizariam sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros.

Após essa primeira aproximação com os(as) estudantes, a professora organizou uma sequência com quatro aulas sobre e com brincadeiras e jogos tradicionais: duas aulas mais voltadas para as culturas dos povos indígenas e duas com maior foco nas culturas dos povos africanos. No entanto, conforme já destacado, no decorrer do ano letivo, as aulas das unidades temáticas posteriores foram sendo repensadas, de forma que tanto pudessem seguir dialogando com os valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2006) inicialmente apresentados, como também pudessem ter, na sua composição, em algum momento, brincadeiras e jogos tradicionais que, de alguma forma, conversassem com o conteúdo que estivesse sendo trabalhado, independentemente de tratar, ou não, de assuntos relacionados aos povos indígenas e africanos. Além disso, na última aula do ano (dia 12/12/2023), realizamos mais uma aula sobre e com brincadeiras e jogos de matriz africana.

Em notas de campo (dia 25/02/2023), ainda no início do ano letivo, quando estava planejando as aulas das primeiras semanas, a professora narrou que, na faculdade, apenas tinha tido contato com a brincadeira de roda cantada “Escravos de Jó”⁵, mas que, na época (ano de 2018), a brincadeira foi apresentada como uma possibilidade de estimular a agilidade, o ritmo, o equilíbrio e a concentração das crianças e dos(as) adolescentes.

⁵ Jogo infantil de cantiga de roda que pode ser jogado do seguinte modo: forma-se uma roda, os(as) participantes permanecem parados(as) – sentadas(os) ou em pé –, com um objeto igual para todos(as), que o seguram com a mesma mão. Ao ritmo da música, marcando os tempos fortes, iniciam a brincadeira de passar o objeto para o(a) vizinho(a) do lado da mão escolhida recebe-lo com a mão oposta, trocando-o rapidamente de mão. Quando a letra diz “zigue, zigue, zá”, o objeto é retido na mão e só é passado para a pessoa na última palavra. Letra da música: “Escravos de Jó, jogavam caxangá / Tira, bota, deixa o Zé Pereira ficar / Guerreiros com guerreiros, fazem zigue, zigue, zá / Guerreiros com guerreiros, fazem zigue, zigue, zá”.

Destacamos que a brincadeira sequer tinha sido contextualizada (origem), tampouco a letra da música que fala sobre o processo de escravização no Brasil tinha sido problematizada, o que reforça a compreensão de Sanches Neto e Oyama (1999) de que as implicações da escravização negra à criticidade da Educação Física continuam sendo desconsideradas. A sensação foi a de que o debate racial estava (e muitas vezes segue estando) apagado dos currículos de licenciatura em Educação Física – assim como a educação para as relações étnico-raciais –, sendo que naquela época, a Lei nº 10.639/03 já tinha completado quinze anos de existência, ou seja, qualquer argumento tentando justificar essa ausência de debate racial seria injustificável.

Partilhando do entendimento de Sanches Neto e Venâncio (2022) sobre os currículos e as práticas pedagógicas de professores(as) de Educação Física precisarem ser antirracistas, assim como compatibilizarem-se com a equidade para fortalecer o trabalho coletivo por justiça social, organizamos duas semanas – que totalizaram quatro aulas – de brincadeiras e jogos de matrizes indígenas e africanas, com o objetivo de aproximar os(as) estudantes dessas culturas.

As aulas foram realizadas, respectivamente, nos dias 28/02/2023 (aula 1), 02/03/2023 (aula 2), 07/03/2023 (aula 3) e 09/03/2023 (aula 4), cujo principal objetivo traçado foi “compreender e valorizar a história e a cultura indígena e africana através de brincadeiras e jogos de matriz indígena e de matriz africana”. Também, no final do ano letivo, retomamos as brincadeiras e jogos tradicionais, e realizamos mais uma aula (no dia 12/12/2023 – aula 5) de brincadeiras e jogos de matriz africana.

As aulas 1 e 2 tiveram como foco as práticas corporais indígenas. A primeira aula iniciou com uma roda de conversa sobre os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) sobre a cultura indígena, momento em que alguns(as) estudantes manifestaram o seguinte: “arco e flecha”, “sora, índio joga futebol?”, “cabana”, “floresta”, “nudismo”, já apontando a necessidade de problematizar as diferenças entre “índio” e “povos indígenas”, bem como dialogar sobre os estereótipos criados pelo “mito do índio genérico – que fala o Tupy, adora Tupã, vive nu nas florestas etc.” (Kayapó; Brito, 2014, p. 39).

Turma e professora conversaram sobre a existência de mais de trezentos povos indígenas diferentes, falantes de mais de duzentas línguas em todo o território nacional, ou seja, representando um movimento formado pela diversidade de povos, cada um com seus modos próprios de vida e de organização sociocultural. Cada povo com costumes, línguas, comidas, artesanatos e entre outras questões, diferentes, pluralidade essa que não é abraçada pelo termo “índio”, o qual desqualifica toda essa experiência de vida que cada povo indígena fez e faz (Kayapó; Brito, 2014).

Após a roda de conversa, foram realizadas duas brincadeiras: “Heiné

Kuputisü” e “Cabas Mae e Tatu”. Partilhando da compreensão de Almeida (2013, p. 22) sobre a “cultura como produto histórico, dinâmico e flexível, formado pela articulação contínua entre tradições e novas experiências dos homens que a vivenciam”, ainda que todas as brincadeiras fossem originárias dos povos indígenas, entendemos que, das formas como as realizamos, já estavam de modos transformados, com adaptações de inclusão ou exclusão de algo originário.

A brincadeira “Heiné Kuputisü”, também conhecida como “Corrida do Saci”, popular entre os Kalapalo, do Alto Xingu (Pará), consiste em uma aposta de corrida, mas com apenas um pé. Na aula, fizemos algumas variações, como trocar o pé e alternar os pés.

A brincadeira “Cabas Mae e Tatu”, também conhecida como “Roçadores e Marimbondos”, popular entre os Ticunas, povo indígena que vive nas regiões do Alto Solimões, na Amazônia, começa com a divisão dos(as) participantes em dois grupos: “roçadores”, que devem cuidar da roça, e “cabas”, que cuidam dos ninhos de marimbondos. Os(as) cabas formam uma roda sentados(as), de mãos dadas, representando os ninhos. Eles(as) devem cantar e balançar as mãos para cima e para baixo. Enquanto isso, os(as) roçadores(as) vão se aproximando lentamente, movendo as mãos como se estivessem trabalhando no cultivo de plantações. Eventualmente, um(a) deles(as) esbarra no ninho e as cabas saem voando com o objetivo de “picar” os(as) roçadores(as). Todos(as) roçadores(as) correm para fugir das cabas. Quem for “picado(a)” – pego(a) – fica de fora.

Para finalizar a aula, foi realizada uma roda de conversa para partilhas de sentimentos e sensações, bem como quais foram as impressões que eles(as) tiveram com as brincadeiras. Uma estudante comentou que achou os nomes das brincadeiras “estranhos e engraçados”, outro estudante disse que apesar de ter, inicialmente, se sentido irritado porque para ele parecia que a aula não seria de Educação Física, pois não teriam esportes, ele gostou bastante da brincadeira “Cabas Mae e Tatu”, dizendo que gostava muito de correr e brincar de pega-pega.

Como os(as) estudantes não manifestaram nada sobre os diálogos que tivemos sobre a cultura indígena, e considerando que a professora tinha convidado os(as) alunos(as) a pesquisarem sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros mostrados na primeira aula, a professora colocou no centro da roda o cartaz com a escrita desses valores e questionou a turma se eles(as) conseguiriam relacionar algum(s) daquele(s) valores com as brincadeiras realizadas. Um estudante falou: “sora, circularidade, com certeza, na brincadeira Cabas Mae e Tatu, porque a gente ficava em círculos no início, antes dos roçadores encostarem nas cabas” (Notas de Campo, Aula 1, 28/02/2023). O estudante comentou que tinha feito a pesquisa em casa e que tinha encontrado que circularidade tinha relação com coletividade, e, na brincadeira, quem estava no círculo estava protegendo os ninhos de marimbondos, no coletivo.

No segundo dia, começamos a aula com uma roda de conversa em forma de contação de histórias, em que a professora contou uma história de invasão e não de descoberta do Brasil (Kayapó; Brito, 2014). Uma estudante falou: “sora, mas isso a gente já sabe, porque não se descobre algo que já estava ocupado né. Se já tinham indígenas aqui, óbvio que os portugueses não descobriram o Brasil”. E uma colega respondeu: “é, mas eu já aprendi como descoberta também, então é legal que a sora tá contando assim” (Notas de Campo, Aula 2, 02/03/2023). Esse diálogo fortalece o entendimento de Kayapó e Brito (2014) sobre a necessidade e importância de que os(as) professores(as), alunos(as) e demais agentes das escolas se apropriem e problematizem os conhecimentos da temática sobre a educação para as relações étnico-raciais, “tornando-se produtores e protagonistas da produção de outras histórias que avancem contra a versão dominante” (Kayapó; Brito, 2014, p. 64).

Após a conversa inicial a aula foi dividida em mais duas partes: uma para a produção de arcos e flechas com a utilização de cabides de roupas e elásticos, e a outra para que os(as) alunos(as) pudessem brincar com os materiais produzidos (arcos e flechas), sendo estimulados(as) a acertarem alguns alvos espalhados pelo pátio da escola. Enquanto os(as) estudantes produziam seus arcos e flechas, a professora aproveitou para dialogar com a turma sobre a história dos povos indígenas não ser apenas aquela contada a partir de uma perspectiva de invasão e extermínio, mas, sim, de resistência e conquistas que precisam ser respeitadas e valorizadas (Kayapó; Brito, 2014). Alguns(as) alunos(as) manifestaram ter gostado bastante da aula, apesar de terem achado difícil acertar os alvos; outros(as) reclamaram porque não puderam jogar futebol.

As aulas 3 e 4 tiveram como foco as práticas corporais africanas, intencionando assegurar aos(às) estudantes o acesso às contribuições dos povos negros em diferentes instâncias. Para Climaco *et al* (2018), uma das formas que o componente curricular da Educação Física pode/tem para contribuir com a efetivação da Lei nº 10.639/03 é tratar da Cultura Corporal Afro Brasileira que, segundo Sabino e Lody (2011), corresponde ao conjunto de práticas corporais e culturais africanas que foram (e são) ressignificadas em território brasileiro, desde o processo de escravização até os dias atuais.

Na aula três, para introduzir as culturas africana e afro-brasileira, a professora convidou os(as) estudantes a partilharem seus conhecimentos prévios sobre o assunto, momento em que um aluno branco falou: “quando eu penso em África, penso em natureza e pessoas negras”. Outro estudante, o único menino negro da turma⁶, respondeu: “mas na África não tem só pessoas negras e não é isso que tu disse de África ser igual a floresta e natureza, como se toda a África fosse igual”. Na sequência, uma das meninas negras falou: “quando penso em

⁶ Na turma havia três estudantes autodeclarados negros: um menino e duas meninas, sendo que uma das meninas foi reconhecendo a sua identidade como mulher negra ao longo do ano letivo de 2023.

África, penso em pobreza, porque é o que aparece na TV” (Notas de Campo, Aula 3, 07/03/2023).

Ao perceber que os(as) estudantes compreendiam a África e a cultura africana a partir de uma noção estereotipada, seja ela como um lugar imaginado de pureza e natureza, quase como que algo “misterioso e mágico”, seja ela como um outro lugar, também imaginado, mas de “secas, fomes, epidemias, guerras e tiranos” (Silva, 2008, p.11), a professora conversou com a turma sobre a África a partir dos conhecimentos milenares, “a exemplo dos conhecimentos egípcios, que fundamentaram as bases da Escola de Alexandria no continente africano e tanto contribuiu para alicerçar o conhecimento europeu” (Climaco *et al.*, 2018). Abordou também as realidades africanas, onde a África é conhecida como um lugar de importantes reinos que deixaram heranças culturais, de saberes e de conhecimentos, em diversas áreas, como da construção das pirâmides e os respectivos conhecimentos em engenharia, matemática e arquitetura.

Nessa aula, foram realizadas duas brincadeiras de origem africana. A primeira, “Mamba”, também conhecida como “Pega serpente”, é uma adaptação de uma brincadeira infantil da África do Sul e tem como um de seus objetivos o trabalho em equipe, fortalecendo o valor civilizatório afro-brasileiro do cooperativismo/comunitarismo (Trindade, 2006).

Nessa brincadeira, é estabelecida uma área para a sua realização; um(a) participante é escolhido(a) como pegador(a), a mamba (cobra), que deve correr ao redor da área marcada e tentar apanhar os(as) demais participantes. A segunda brincadeira foi o jogo “Mbube Mbube”, originário do país de Gana, cujo objetivo se relaciona à tarefa de os(as) participantes auxiliarem o leão em sua caça. Por meio dos valores civilizatórios afro-brasileiros, especialmente do cooperativismo/comunitarismo, da circularidade e da musicalidade, dois(duas) jogadores(as) são escolhidos(as) – um(a) para ser o(a) leão(leoa) e o(a) outro(a), o(a) impala). Os(as) dois(duas) ficam vendados(as) dentro de uma área limitada, um círculo feito pelos(as) demais participantes do jogo, e devem se mover devagar. Quando o(a) leão(leoa) estiver perto da presa, todos(as) que estão no círculo (constituído por pessoas que estão sem os olhos vendados), devem falar “Mbube, mbube” mais alto. Se ele(a) estiver longe os(as) demais participantes falam baixinho “Mbube, Mbube”.

Na roda de conversa final, os(as) estudantes compartilharam que se sentiram muito inseguros(as) sendo a presa, que o jogo ficava mais fácil quando todo mundo cooperava, mantendo-se em silêncio e apenas falando “Mbube Mbube” no ritmo sugerido – rápido quando o(a) leão(leoa) estava próximo(a) da presa, devagar quando estava distante. Narraram que gostaram da aula porque ainda não tinham feito essas brincadeiras na escola, tampouco conheciam brincadeiras africanas. Essas narrativas vão ao encontro dos estudos de Chagas (2017), que destacam o distanciamento e a pouca intimidade entre a escola e a história e

cultura do continente africano. Mesmo com essas manifestações positivas, houve um grupo de estudantes que seguiu reclamando, dizendo que aula de Educação Física precisaria ter futebol.

Na quarta aula, foram realizadas duas brincadeiras de origem africana. O jogo "Mbube Mbube" foi repetido no primeiro momento da aula, já que alguns(as) estudantes não tinham participado em razão do tempo (a aula tinha terminado antes de todos(as) participarem). No segundo momento, realizaram o jogo "Jukskey", considerado um esporte tradicional praticado na África do Sul, cujo objetivo é derrubar a estaca adversária, ou lançar o skey (bastão de madeira) mais próximo da estaca. A turma foi dividida em quatro equipes, foram realizados dois jogos ao mesmo tempo – uma equipe contra a outra, com o objetivo de lançar o skey mais próximo da estaca (cone). Alguns(as) estudantes, na roda de encerramento das atividades, narraram ter gostado de jogar, que a aula foi divertida pois tinha competição, e que eles(as) gostavam de jogos competitivos.

A aula 5, realizada no último dia de aula (dia 12/12/2023), foi dividida em dois momentos: o primeiro para a confecção de Bonecas Abayomis⁷ e o segundo para realização de brincadeiras e jogos de matrizes africana e afro-brasileiras, que foram: "Frik-Frak" e "Bica-Bidom".

Para a realização da brincadeira "Frik-Frak", originária de Cabo Verde e Quênia, primeiro os(as) estudantes jogaram o jogo nos tabuleiros que eles(as) produziram em folhas A4. Depois, no pátio da escola, a professora desenhou no chão os três jogos com giz de quadro, dividiu a turma em seis equipes, duas para cada um dos jogos. Os(as) alunos(as) jogaram como se eles(as) fossem as peças do tabuleiro. Cada jogador(a) representava uma peça do jogo (três em cada uma das equipes). Uma equipe começava colocando a peça no centro do quadrado; em seguida, jogava a outra equipe, colocando uma peça sobre uma das linhas verticais ou horizontais. O objetivo era o de impedir que o(a) adversário(a) conseguisse colocar as suas três peças em uma linha reta; ganhava quem conseguisse colocar as peças na linha reta primeiro.

Após essa brincadeira, a professora explicou o jogo "Bica-Bidom", originário de Angola, que consistia em uma pessoa que procurava as demais, que estavam escondidas. Para iniciar o jogo, uma pessoa deveria chutar uma garrafa que estava no chão: quem procurava deveria buscar a garrafa e colocá-la no lugar que estava inicialmente, enquanto os/as demais se escondiam. Quem procurava, ao encontrar uma pessoa, falava o nome dela em voz alta, tocando na garrafa. Porém, se alguém ainda não encontrado(a) chutasse a garrafa novamente, salvava todas as pessoas e a brincadeira recomeçava. Em roda de conversa final, os(as) estudantes relataram ter gostado das brincadeiras, mas alguns(as) disseram que ainda preferiam os esportes.

⁷ Abayomis são bonecas de pano negras cujo significado, em iorubá, é aquele(a) que traz felicidade ou alegria.

Refletindo sobre as duas aulas de brincadeiras e jogos de matriz africana e afro-brasileira, a professora narrou, em notas de campo, a sua dificuldade para trabalhar com e a partir da Lei 10.639/03 de forma contextualizada, politizada e trazendo a cultura africana e afro-brasileira de forma positiva, destacando, mais uma vez, uma relação ainda de pouca intimidade entre escola (nesse caso a partir da sua responsabilidade) e a história do continente africano. A professora ressalta que da mesma forma que os(as) alunos(as) manifestaram visualizar e perceber a África – a partir de um imaginário folclorizado –, ela também relatou ter sido essa a forma com a qual aprendeu na escola, a partir de “uma visão homogênea da África como terra de pretos e de escravos, onde tudo é igual e, durante um longo período, persistiu a incivilidade” (Chagas, 2017, p. 81), conservando uma noção de África fragmentada, generalizando-a para a totalidade desse continente.

Nesse caso, e na tentativa de “construir uma Educação Física diferente da que está posta nas escolas atualmente, menos esportivizada, menos colonizadora e mais crítico-reflexiva” (Bins *et al.*, 2023, p. 2), o movimento que precisamos realizar foi o de “aprender a desaprender, para assim, reaprender de outra forma” (Bins *et al.*, 2023, p. 2). Ao realizar esse exercício de aprender a desaprender para reaprender de outra forma, tentamos trazer as brincadeiras e os jogos tradicionais de matrizes indígena e africana para as aulas dos outros conteúdos, o que se apresentou como a nossa maior dificuldade.

Em notas de campo (31/05/2023), quando estava planejando uma aula de iniciação aos esportes de invasão, a professora narrou que, na faculdade, não tinha aprendido a pensar uma aula diferente da estrutura correspondente à “parte inicial – desenvolvimento – parte final”, em que a parte inicial correspondia ao momento para a realização de uma rápida conversa com os(as) estudantes sobre o conteúdo trabalhado, bem como de uma atividade de aquecimento (que geralmente variava entre uma modalidade de pega-pega e/ou alguma atividade cooperativa e/ou ainda alguma atividade mais técnica da modalidade que seria trabalhada em aula); o desenvolvimento, como um momento para serem realizadas atividades específicas do conteúdo/modalidade objeto da aula e a parte final, o momento para a realização de alguma atividade menos agitada, conhecida como “volta à calma”.

Venâncio *et al.*, (2021), ao analisarem os desafios formativos no campo da didática relacionada à justiça social para professores(as) de Educação Física durante a formação inicial na licenciatura, destacam que os cursos de formação inicial não fortalecem os aspectos sociopolíticos atrelados às questões dos cotidianos escolares, o que resulta em brechas que configuram uma formação distanciada dos contextos escolares e, conseqüentemente, em professores(as) com dificuldade no trabalho docente. Isso decorre, segundo Bresolin e Bessa-Oliveira (2023), em razão de as universidades ainda estarem pautadas em uma lógica moderna/colonial, em que prevalece uma visão binária e disciplinar que

acaba direcionando para o tecnicismo do ensino e a homogeneização das diferenças.

Diferentemente dessa lógica, ao planejar a aula de introdução aos esportes de invasão, a professora narra ter conseguido fazer o diálogo entre esse conteúdo e as brincadeiras e jogos de matrizes indígenas e africanas. Trouxe para a aula a prática corporal indígena chamada "Jikyonahati" na língua indígena, também conhecida como "Futebol de cabeça". Ao contrário do futebol tradicional, em que normalmente se chuta a bola com os pés, no esporte praticado pela etnia Haliti-Paresi a bola só pode ser impulsionada com a cabeça.

Nessa aula, realizada no dia 01/06/2023, turma e professora conversaram sobre o jogo "Jikyonahati" – como é jogado, regras, materiais (bola feita com leite de mangaba⁸) e local (piso de terra batida) –, bem como sobre a etnia Haliti-Paresi e, a partir da modalidade "Jikyonahati", dialogaram sobre a lógica dos esportes de invasão, conteúdo que seria trabalhado nos próximos meses a partir das modalidades esportivas frisbee e futebol.

A professora narrou que esse foi o único momento que conseguiu dialogar entre as brincadeiras e jogos tradicionais – de matrizes indígena e africana – e outro conteúdo que não é diretamente relacionado com as matrizes africanas e indígenas. Destacamos que, além dos conteúdos de Futebol e de Frisbee acima mencionados, a professora também trabalhou, durante o ano letivo de 2023, com Vivências Teatrais e Esporte de Orientação.

Ressaltamos que durante o ano letivo de 2023 foram trabalhados outros conteúdos, como Pole Dance, Maculelê, Funk, Capoeira, Huka-Huka. No entanto, esses conteúdos já foram escolhidos e pensados a partir das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, intencionando uma educação para as relações étnico-raciais, e o que aconteceu e ressoou nessas aulas será analisado e discutido em outro(s) trabalho(s).

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Neste estudo, fizemos o exercício de compartilhar, refletir e analisar as brincadeiras e os jogos tradicionais – de culturas indígena e africana – que foram experienciados pela turma do sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala, em Porto Alegre/RS. Essa experiência foi possibilitada pela agenda político-pedagógica decolonial e intercultural intencionada pela professora, a qual entendemos que necessariamente precisa atravessar/enfrentar questões étnico-raciais com os(as) estudantes.

Nesse movimento, a professora trouxe as brincadeiras e os jogos de

⁸ A mangaba é o fruto da mangabeira, uma árvore de clima tropical, nativa do Brasil.

matrizes indígena e africana para as aulas de Educação Física. No entanto, apesar de os(as) alunos(as) terem conhecido e experienciado as respectivas práticas corporais, bem como elas terem sido de alguma forma contextualizadas e historicizadas, compreendemos que, para avançarmos no debate, é indispensável que se conheça as identidades desses sujeitos – povos indígenas e negros(as) –, ou seja, é indispensável “voltar os olhos para o passado em busca de outras histórias que a historiografia e a escola negaram” (Kayapó; Brito, 2014, p. 52).

Para tanto, como apontamentos futuros para as pesquisas sobre jogos e brincadeiras indígenas e africanas nas aulas de Educação Física, entendemos que além de dedicar mais aulas para trabalhar com esses assuntos, compreendemos que os(as) docentes podem utilizar outros recursos para as aulas, como imagens, vídeos, filmes e/ou documentários que tragam para a imagem visual dos(as) alunos(as) quem são essas outras culturas que estão sendo tema das aulas, bem como, se for possível e viável, convidar pessoas para ir à escola e/ou levar os(as) estudantes para conhecer outros territórios, outras culturas, dando mais materialidade para o que está sendo estudado e experienciado.

Com este estudo compreendemos que fazer agir e dialogar na escola com as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 ainda tem se mostrado um grande desafio, seja porque a estrutura e a visão da escola colocam corpo e mente em posições dicotômicas, priorizando a dimensão intelectual, seja porque muitos(as) professores(as) não acessaram esses assuntos nas suas formações iniciais de licenciatura, neste caso, em Educação Física, cujas bases curriculares ainda são bastante centradas na aptidão física e esportivização. Além disso, porque esse movimento também pressupõe e exige uma mobilização em termos de pesquisa e produção de outras histórias que confrontem versões de histórias que silenciam e generalizam as culturas indígena, africana e afro-brasileira.

NOTAS

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores não têm conflitos de interesse, incluindo interesses financeiros específicos e relacionamentos e afiliações relevantes ao tema ou materiais discutidos no manuscrito.

AUTORIA E COAUTORIA

Os autores declaram que participaram de forma significativa na construção e formação desde estudo, tendo, enquanto autor, responsabilidade pública pelo conteúdo deste, pois, contribuiriam diretamente para o conteúdo intelectual deste trabalho e satisfazem as exigências de autoria.

Karoline Hachler Ricardo - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Elisandro Schultz Wittizorecki - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Gabriela Nobre Bins - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Daniela do Santo Abreu - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2013. 168p.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo* Lisboa: Edições 70, 1977. 225p.

BINS, Gabriela Nobre; MOLINA NETO, Vicente. Para além de desculpas: fatores que limitam o trabalho com a questão étnico racial na Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: SOARES, Marta Genú; ABREU, Mariane Conceição Paiva; TEIXEIRA, Carla Loyana Dias (Orgs.). *Práticas corporais, cultura e diversidade*. Belém: Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, 2018. p. 185-209.

BINS, Gabriela Nobre; SILVA, Lisandra Oliveira e; MOLINA NETO, Vicente. Aprender a desaprender: práticas de coloniais em Educação Física em uma escola pública da cidade de Porto Alegre/RS. *Temas em Educação Física Escolar*, Rio de Janeiro, v. 8, p. 1-19, 2023. Disponível em:

<https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/3906>.

Acesso em: 9 jan. 2024.

BINS, Gabriela Nobre; DORNELLES, Priscila Gomes; TAVARES, Natacha da Silva; CANON-BUITRAGO, Edwin Alexander. Proposições epistêmico-políticas decoloniais para a Educação Física. In: FONSECA, Denise Grosso da; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; FRASSON, Jéssica Serafim; SILVA, Lisandra Oliveira e; SILVA, Marlon André da; DIEHL, Vera Regina Oliveira; MOLINA NETO, Vicente (Orgs.). *Trabalho docente em Educação Física: questões contemporâneas*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2021. p. 179-194.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. 336p.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEFER, Paulo Evaldo (Orgs.). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 144-150.

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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, n. 8, p. 1, 2003. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 6 jan. 2024.

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, 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". *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, n. 48, p. 1, 2008. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 6 jan. 2024.

BRESOLIN, Marcio Rogerio; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (Des)construir/(Des)colonizar: é o caminho para uma Educação Física vivente. *Revista Interterritórios*, Pernambuco, v. 9, n. 18, p. 1-15, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interterritorios/article/view/258922/44807>.

Acesso em: 9 jan. 2024.

CALEGARI, Roger Luiz; PRODÓCIMO, Elaine. Jogos populares na escola: uma proposta de aula prática. *Motriz*, Rio Claro, v. 12, n. 2, p.133-141, 2006. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/99>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação

Básica da Paraíba. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 79-98, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661125>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CLIMACO, Josiane Cristina; SANTOS, Márcia Lúcia dos; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A Educação Física e a Lei 10.639/03: articulando com as matrizes africanas na escola em Salvador - BA. *Revista da ABPN*, v. 10, p. 676-692, 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/489/520>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

JÚNIOR, Henrique Cunha. Bairros negros, a forma urbana das populações negras no Brasil: Disciplina da Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*, Uberlândia, v. 10, n. 1, 2020a. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/57847/30234>. Acesso em: 7 jan. 2024.

JÚNIOR, Henrique Cunha. Urbanismo Africano: 6000 anos construindo cidades. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 371-382, 2020b. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/48759>. Acesso em: 7 jan. 2024.

FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996. 128p.

GINCIENE, Guy. *A História do Esporte, os valores e as Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino do atletismo*. 2016. 237 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2016.

GOMES, Nilma Lima. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 6 jan. 2024.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *Mneme – Revista de Humanidades*, Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445/5817>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LANETTE, Caroline. Participatory Action Research as a decolonial method. *Refugee Hosts*, Londres, 2022. Disponível em: <https://refugeehosts.org/2022/06/23/participatory-action-research-as-a-decolonial-method/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Silva (Orgs.). *A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 61-99.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; VENÂNCIO, Luciana. African and Indigenous games and activities: a pilot study on their legitimacy and complexity in Brazilian physical education teaching. *Sport, Education and Society*, United Kingdom, v. 26 n. 7, p. 718-732, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2021.1902298?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 9 jan. 2024.

Junior, Luiz Rufino Rodrigues. Pedagogias das Encruzilhadas. *Revista Periferia, Educação*,

Cultura & Comunicação, v. 10, n. 1, p. 71-88, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504>. Acesso em: 8 jan. 2024.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas: Exu como Educação. *Revista Exitus*, Santarém, v. 9, n. 4, p. 262-289, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v9n4/2237-9460-exitus-9-04-262.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2024.

SABINO, Jorge; LODY, Raul. *Danças de Matriz Africana: antropologia do movimento*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011. 182p.

SANCHES NETO, Luiz; OYAMA, Edison Riuitiro. Da escravidão negra à “escravidão econômica” contemporânea: implicações para a educação física no Brasil. *Discorpo*, n. 9, p. 45-71, 1999. Disponível em <https://cev.org.br/biblioteca/da-escravidao-negra-escravidao-economica-contemporanea-implicacoes-para-educacao-fisica-brasil/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. A Educação Física antirracista e a luta por visibilidade dos/as afro-latinos/as como desafio curricular. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana, v. 36, n. 1, p. 133-146, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/18076/13706>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SANTOS, Marzo Vargas dos. *O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar*. 2007. 240 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SCHÖN, Donald. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256p.

SILVA, Alberto da Costa. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008. 160p.

SILVA, Junior Vagner Pereira; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Jogos tradicionais: reprodução, ampliação, transformação e criação da cultura corporal do movimento. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 72-86, 2011. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/2770>. Acesso em: 8 jan. 2024.

TAVARES, Natacha da Silva. *Construção curricular, Interculturalidade e Educação Física: possíveis ressonâncias*. 2021. 215 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008. 136p.

TRINDADE, Azoil da Loretto da. Valores e Referências Afro-brasileiras. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). *Projeto A Cor da Cultura: Caderno de atividades, Saberes e Fazeres*. Volume 3: Modos de Interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno3_ModosDeInteragir.pdf. Acesso em: 9 jan. 2024.

VENÂNCIO, Luciana; BRUNO, Brena Dias; SILVA, Iury Crislano de Catro; FLOR, Breno José Mascarenhas Sá de; GONÇALVES, Yasmin; SANCHES NETO, Luiz. Temas e desafios (auto)formativos para professores de Educação Física à luz da didática e da justiça social. *Cenas Educacionais*, Caetité, v. 4, n. e10778, p. 1-40, 2021. Disponível em:

<https://itacarezinho.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10778>. Acesso em: 9 jan. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e Decolonialidade do Poder: um Pensamento e Posicionamento "Outro" A Partir Da Diferença Colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*, Pelotas, v. 5, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 8 jan. 2024.

Recebido em: 30 jan. 2024

Aprovado em: 03 abr. 2024

Artigo submetido ao sistema de similaridade Turnitin®.

A revista **Conexões** utiliza a [Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/), preservando assim, a integridade dos artigos em ambiente de acesso aberto.

A Revista Conexões é integrante do Portal de Periódicos Eletrônicos da Unicamp e associado/membro das seguintes instituições:

