



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA MESTRADO
PROFISSIONAL (PROEF)**

MARCIO SOUSA SILVA

**JOGOS DE MATRIZES AFRO-BRASILEIRA E QUILOMBOLAS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PARA ALÉM DAS PRÁTICAS TRADICIONAIS**

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2025

Marcio Sousa Silva

**Jogos de matrizes Afro-brasileira e Quilombolas nas aulas de Educação Física Escolar:
para além das práticas tradicionais**

Dissertação de Mestrado submetida ao Exame de Defesa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física Escolar, sob a orientação do prof. Dr. Vitor Antonio Cerignoni Coelho.

Miracema do Tocantins, TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S586j Silva, Marcio Sousa.

Jogos de matrizes Afro-brasileira e Quilombolas nas aulas de Educação Física Escolar: para além das práticas tradicionais. / Marcio Sousa Silva. – Miracema, TO, 2025.

116 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pós graduação (Mestrado) Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), 2025.

Orientador: Vitor Antonio Cerignoni Coelho

1. Jogos. 2. Afro-brasileiro. 3. Quilombola. 4. Educação. I. Título

CDD 372.86

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARCIO SOUSA SILVA

JOGOS DE MATRIZES AFRO-BRASILEIRA E QUILOMBOLAS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PARA ALÉM DAS PRÁTICAS TRADICIONAIS

Dissertação de Mestrado submetida ao Exame de Defesa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física Escolar, sob a orientação do prof. Dr. Vitor Antonio Cerignoni Coelho.

Data de Aprovação: 28/03/2025

Banca Examinadora

Prof. Dr. Vitor Antonio Cerignoni Coelho, UFT/PROEF

Prof. Dr. Diego Ebling do Nascimento – UFT/PROEF

Prof. Dr. Wagner Porto Rego Jr - IFBAIANO

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte de todo amor e compaixão, pela dádiva da vida e pela força que sempre me sustenta.

À minha família, em especial à minha mãe, Raquel Maria Sousa Silva, que desde o meu nascimento sempre acreditou em mim, lutando incansavelmente para me proporcionar educação, amor e as oportunidades que hoje tenho.

Ao meu pai, em memória, que foi um exemplo constante de alegria, perseverança e trabalho, e cuja presença, mesmo ausente fisicamente, permanece viva em meu coração.

Ao meu irmão e, em especial, à Inês da Conceição Sousa Silva, que esteve ao meu lado durante toda a minha trajetória estudantil, me apoiando e celebrando cada conquista, por menor que fosse.

À minha esposa, Kátia Viviany Cardoso da Silva Sousa, que é minha base e meu maior suporte nos momentos difíceis, e a quem desejo compartilhar os momentos mais felizes da minha vida.

Às minhas filhas, que muitas vezes não compreendiam minha ausência, mas que sempre foram minha motivação para buscar a superação a cada dia, com a esperança de fazê-las orgulhosas de minhas conquistas.

Aos meus professores da educação básica e graduação, em especial à Margarete de Souza Conrado, por sua orientação e dedicação, que muito contribuíram para minhas escolhas na formação acadêmica.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (Proef), que, ao longo desses dois anos, foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Ao professor orientador Dr. Vitor Cerignoni, por sua orientação contínua e pelo compartilhamento generoso de seu conhecimento, que me ajudou a direcionar a pesquisa e a encontrar caminhos na busca pelo conhecimento.

Aos colegas de turma, pela troca constante de ideias e pela parceria durante essa jornada. Aos colegas de trabalho da Escola Estadual Euclides Bezerra Gerais e do Colégio Estadual Desembargador Virgílio de Melo Franco, pelo apoio e convivência enriquecedora.

Ao Superintendente Regional de Ensino de Arraias, Cleber Flávio de Paula Teixeira, que, com grande generosidade, acolheu esta pesquisa, permitindo que fosse realizada nas escolas da superintendência.

Ao Coordenador de Educação Física da Superintendência Regional de Ensino de Arraias Neidson Bueno, e aos gestores e professores de Educação Física que me receberam nas escolas e dedicaram seu tempo e esforço à participação nesta pesquisa.

Finalmente, agradeço à CAPES, por financiar esta pesquisa, tornando possível a realização deste sonho.

RESUMO

Este estudo aborda as práticas corporais afro-brasileiras e quilombolas, indo além das abordagens tradicionais. O objetivo geral foi verificar as possibilidades e dificuldades na inclusão dos jogos das culturas afro-brasileira e quilombola nas aulas de Educação Física, a partir das experiências dos professores da Superintendência Regional de Ensino de Arraias/TO. Além disso, busca-se desenvolver um curso de capacitação para esses docentes, com o intuito de contribuir para a valorização e incorporação desses jogos no ensino. A pesquisa foi realizada nas escolas da rede estadual sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino da cidade de Arraias, Tocantins, no sudoeste do estado, abrangendo os municípios de Arraias, Paranã, Aurora, Combinado, Novo Alegre e Lavandeira. Optou-se pela abordagem qualitativa e exploratória, que investiga a inserção de jogos afro-brasileiros e quilombolas na Educação Física, envolvendo seis professores da Superintendência Regional de Ensino de Arraias/TO. A coleta de dados incluiu pesquisa bibliográfica e questionário analisados segundo a metodologia de Bardin (1977). Foram incluídos apenas professores efetivos, em conformidade com critérios éticos. No capítulo sobre Bases Legais, são discutidos os principais documentos que sustentam a implementação dessas práticas nas escolas, como a Constituição Federal de 1988, a LDB 9.394/96, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a Resolução CNE/CEB nº 16/2012, a BNCC e o Documento Curricular do Tocantins. O capítulo sobre o Estado da Arte apresenta a bibliografia (2010-2023) relacionada ao ensino dos jogos afro-brasileiros e quilombolas, destacando a construção da identidade profissional docente e os desafios da implementação dessas práticas. A seguir, são discutidos os Jogos Afro-Brasileiros e Quilombolas nas Aulas de Educação Física do 1º Ano do Ensino Médio, com base em um estudo realizado nas escolas de Arraias/TO. Percebeu-se um descompasso entre as bases legais como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2011, os estudos acadêmicos e as práticas pedagógicas. Também foram observados inúmeros desafios enfrentados pelos docentes na abordagem do tema em sala de aula (formação acadêmica, capacitação, coerência teórico-prática e respeito a diretrizes nacionais). Por outro lado, apesar dessa limitação, os professores reconhecem a importância de trabalhar a cultura afro-brasileira e quilombola e se mostram receptivos a novas aprendizagens que contribuam para superar as lacunas existente.

Palavras-chave: práticas corporais afro-brasileiras. Quilombolas. Jogos Tradicionais. Educação Física. Formação Docente.

ABSTRACT

This study addresses Afro-Brazilian and quilombola body practices, going beyond traditional approaches. The general objective was to analyze the possibilities and difficulties in including games from Afro-Brazilian and quilombola cultures in Physical Education classes, based on the experiences of teachers from the Regional Education Superintendence of Arraias/TO. In addition, it seeks to develop a training course for these teachers, with the aim of contributing to the appreciation and incorporation of these games in teaching. The research was carried out in state schools under the jurisdiction of the Regional Education Superintendence of the city of Arraias, Tocantins, in the southwest of the state, covering the municipalities of Arraias, Paranã, Aurora, Combinado, Novo Alegre and Lavandeira. The qualitative-quantitative and exploratory approach was chosen, investigating the inclusion of Afro-Brazilian and quilombola games in Physical Education, involving six teachers from the Regional Education Superintendence of Arraias/TO. Data collection included bibliographic research and semi-structured questionnaires, analyzed according to Bardin's methodology (1977). Only tenured teachers were included, in accordance with ethical criteria. The chapter on Legal Bases discusses the main documents that support the implementation of these practices in schools, such as the Federal Constitution of 1988, LDB 9.394/96, Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, CNE/CEB Resolution No. 16/2012, BNCC and the Curricular Guidelines of the State of Tocantins. The chapter on the State of the Art presents the bibliography (2013-2023) related to the teaching of Afro-Brazilian and quilombola games, highlighting the construction of the professional identity of teachers and the challenges of implementing these practices. The following section discusses Afro-Brazilian and Quilombola Games in Physical Education Classes for the 1st Year of High School, based on a study conducted in schools in Arraias/TO. A mismatch was noted between legal bases such as Laws 10.639/2003 and 11.645/2011, academic studies and pedagogical practices. Numerous challenges faced by teachers in approaching the topic in the classroom were also observed (academic background, training, theoretical-practical coherence and compliance with national guidelines). On the other hand, despite this limitation, teachers recognize the importance of working on Afro-Brazilian and quilombola culture and are receptive to new learning that contributes to overcoming the existing gaps.

Keywords: Afro-Brazilian bodily practices. Quilombola. Traditional Games. Physical Education. Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CNE/CEB	Conselho nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCT	Documento Curricular do Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

SUMÁRIO

1	MEMORIAL	10
2	INTRODUÇÃO.....	17
2.1	Problema.....	20
2.2	Hipótese	20
2.3	Objetivo Geral.....	21
2.4	Objetivos Específicos	21
2.5	Justificativa	21
3	METODOLOGIA.....	23
3.1	Classificação da Pesquisa	23
3.2	Local e Participantes	23
3.3	Procedimentos	23
3.4	CrITÉrios de Inclusão e de Exclusão	24
3.5	Aspectos Éticos.....	24
3.6	Produto Educacional	25
4	BASES LEGAIS PARA IMPLEMENTAÇÃO DOS JOGOS AFRO-BRASILEIRO E QUILOMBOLA NAS ESCOLAS: EM BUSCA DE PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	26
4.1	Constituição de 1988.....	33
4.2	LDB 9394/96	34
4.3	Lei 10.639/2003.....	35
4.4	Lei 11.645/2008.....	36
4.5	CNE/CEB nº 16/2012.....	37
4.6	BNCC- Base Nacional Comum curricular	37
4.7	Documento Curricular do Tocantins (DCT).....	38
5	O ESTADO DA ARTE SOBRE O ENSINO DOS JOGOS DE MATRIZES AFRO-BRASILEIRA E QUILOMBOLA	41
5.1	A Construção da identidade profissional	48
5.2	Caminhos e Dificuldades	50
5.3	Considerações finais	53
6	JOGOS AFRO-BRASILEIROS E QUILOMBOLAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO 1º SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	55
6.1	A importância do jogo enquanto valorização humana nas comunidades	

	tradicionais	56
6.2	Para além da simples presença: proposições da cultura corporal negra no centro das rodas das aulas de Educação Física.....	58
6.3	1ªSérie do Ensino Médio / Educação Física / Jogos Afro-brasileiros e Quilombolas.....	60
6.4	Jogos de Matrizes afro-brasileira e quilombola: Sugestões de temáticas.....	61
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	65
7.1	Perfil dos entrevistados	65
7.2	Temáticas jogos da cultura corporal afro-brasileira e quilombola na formação inicial.....	66
7.3	Participação em cursos de formação.....	67
7.4	Concepções sobre os jogos de matrizes afro-brasileira e quilombola na Educação Física Escolar EFE.....	69
7.5	Conhecimento sobre as leis ou documentos.....	70
7.6	A temática dos jogos de matrizes afro-brasileira e quilombola	71
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS.....	83
	APENDICES	91

1 MEMORIAL

Com uma saudação musical do jogo da capoeira, inicio minha apresentação: "Ô, boa noite para quem é de boa noite, ou bom dia para quem é de bom dia. A bênção, meu papai, a bênção, maculelê é o rei da valentia."

Meu nome é Márcio Sousa Silva. Sou um homem, um professor negro, com cabelos crespos, natural da cidade de Ibiassucê, um pequeno município no sudoeste baiano. Faço questão de enfatizar a palavra "NEGRO" porque ser negro em uma sociedade que tende a estabelecer a cultura branca como referência, pode resultar na padronização de comportamentos e culturas, levando à exclusão, desapropriação e desvalorização da identidade e dos corpos negros.

Também destaco a palavra PROFESSOR por ser uma profissão que se relaciona com as construções socioculturais e históricas, que tem em sua seleção conteúdos, metodologias, que podem conduzir a transformações, rupturas ou agir de forma a controlar e dificultar mudanças que levem a inclusão das diferenças e de direitos.

Connelly e Clandinin (1995 *apud* ANDRÉ, 2004) trazem a discussão que o homem é um contador de história, tanto de forma social, quanto coletiva. E assim, convido os leitores a sentar e ouvir a minha história, compartilharei um pouco sobre mim, minhas experiências, escolhas e jornada até este ponto, onde me encontro agora, refletindo sobre essas memórias. De acordo Zabalza (1994) escrever sobre as experiências e caminhos, nos faz memorar e aprimorar a nossa expressividade através da escrita, a reflexão sobre os fatos ocorridos, e os caminhos que levaram a esses resultados, levando a interação do que eu era, com o que sou, favorecendo na construção de um olhar mais aprimorado, reflexivo e histórico da realidade vivida e a ser vivida.

Deste modo, para entender onde estou hoje, meus posicionamentos socioeducativos e políticos enquanto mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (Proef) é fundamental que conheçam a minha história, raízes, e os fatos que me levaram a tal direcionamentos. Importante destacar que as nossas construções são feitas da somativa de várias decisões, escolhas e por questões que escapam do nosso controle. Assim me constituo, me desconstruindo e reconstruindo diariamente. Moita (1992), afirma que para:

[...] Compreender como cada pessoa se forma é [necessário] encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. (MOITA, 1992, p.114-115).

Para entender o que me leva a pesquisar sobre os Jogos de matrizes Africanas Quilombolas nas aulas de educação física escolar: para além das práticas tradicionais adentraremos por questões temporais longínquas, porém muito importantes, pois influenciaram nas minhas decisões diárias, para formação da pessoa e do profissional que me tornei.

No ensino primário me sentia excluído por não me enquadrar aos padrões sociais vigentes, por não ser incluído etnicamente nas temáticas abordadas em sala aula. Um episódio que me marcou quando criança, foi ser indagado pela professora se em minha casa não tinha pente. Na época, tinha como influência os artistas musicais Michael Jackson, Bob Marley e Jairzinho que fazia dupla com Simony, eles usavam o cabelo Black Power. No dia seguinte cortei o cabelo.

Era triste não ser representado e valorizado como beleza nas revistas, contos, novelas, livros didáticos e aulas na escola. O trato com a história e a cultura do negro se resumia a escravidão, como se esse fosse o único marco relevante em sua cultura. Parecia que o negro era naturalmente escravo, e não uma condição a que foram submetidos. A subserviência a que era imposta durante a escravidão, considerando-os inferiores, era ainda resistente nas ações e tratamentos naturalizados em apelidos, zombarias e piadas.

O mundo que eu visualizava até o momento trazia comigo o significado de que ser negro era algo ruim, pois associava a negritude à escravidão, enquanto ser biológico e culturalmente inferior, como pessoas que tinham como características os subempregos. Era forte em minha mente enquanto criança a existência de um muro entre brancos e negros, a distinção entre o que era destinado a profissão de negros e brancos, limites sólidos, enquanto criança, impossíveis de serem transpostos.

A primeira experiência corporal, contato com os tambores, a orquestra da capoeira e o samba de roda se deu através dos mestres de Capoeira Tião e Malhado. Essa experiência me encantou, me senti representado, o coração parecia que ia sair pela boca de tanta alegria e emoção. O suingue, a mandinga, a malícia em que constituía aquela construção me fez querer participar, aprender e trazer aquela dialética corporal rica de significados, e poesia para minha vida. A capoeira, jogos, brincadeiras, luta, poesia, história da cultura negra me encantaram.

O “Zum, zum, zum, capoeira mata um”. Capoeira me salvou, conhecer minhas raízes através do jogo me transformou. Ampliou a minha relação com o meu corpo e com o mundo, me encontrei.

Concluí todo o ensino fundamental e médio, tendo nas aulas de Educação Física apenas os esportes tradicionais de origem europeia, práticas tão distantes. No entanto, o tratamento das culturas regionais e locais era negado, negligenciado mesmo após a promulgação da Lei de

Diretrizes e Bases 9394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e dos diversos debates teóricos progressistas que estabeleciam que a educação física deveria incluir como elemento de ensino, a cultura corporal diversa, e não se limitar apenas às práticas desportivas convencionais.

No ano 2000, terminei o Ensino Médio, e só depois de três anos foi meu ingresso no ensino superior. Durante esse tempo, acrescentei à minha prática de capoeira a atividade de musculação. Se havia academia e professor de Educação Física em minha cidade? Até aquele momento, não. Praticávamos em aparelhos feitos em uma serralheria da cidade, e contávamos com a ajuda de um amigo que morava em Salvador, e havia aprendido alguns movimentos em uma academia.

O ano de 2003 foi bastante marcante. Em uma festa fui agredido gratuitamente por cinco pessoas. Fiquei internado durante vários dias. Nesse momento, tinha duas opções: me vingar ou estudar. Optei pela segunda opção, e lá mesmo no hospital comecei esse processo de estudo e busca. No primeiro momento meu objetivo era cursar Direito, no entanto, devido à distância das universidades que ofereciam esse curso, optei pelo meu segundo sonho, que eram as práticas corporais, cursar Educação Física. Fui aprovado no ano de 2003, e em 2004 mudei-me para Guanambi, cidade que ficava a 86 km de minha cidade natal, para cursar Licenciatura Plena em Educação Física no Campus XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

O início foi muito difícil, pois saí da comodidade da casa da minha mãe e irmão para dividir um apartamento com pessoas que até então desconhecia. Foi um processo doloroso, pensei em desistir várias vezes. No entanto, mantive o foco no meu objetivo maior e em todo o esforço que muitos fizeram para que eu tivesse a oportunidade de estar lá. Não era muito comunicativo, mas, com o passar do tempo, fiz algumas amizades.

Residia a uns dois quilômetros da Universidade, esse percurso fazíamos caminhando. Durante o trajeto, refletíamos sobre o curso, dificuldades e obrigações. Aos poucos, fui me enturmando e a caminhada tornou-se menos dolorida.

Vários componentes curriculares e professores contribuíram para minha formação, um dos destaques daquele rol era a disciplina Metodologia do Ensino da Capoeira, ministrada pelo Professor Francisco de Sales Araújo Sousa. A história da capoeira, se entrelaçava com a própria história do Brasil e da cultura negra ressignificando e ampliando o entendimento limitado da Educação Física escolar. Era evidente a alegria ao ver essa manifestação corporal rica em historicidade, cultura, a criatividade da música e da letra, o gingado, o sincretismo, o misticismo, elementos marcantes que me atraíam como se tivesse em estado de hipnose. A singularidade

desse acontecimento caminhava entre dança, jogo, luta e teatro, e se distinguia das demais disciplinas que eu havia estudado até então.

Naquele momento, compreendi o sentido que o autor Renato Vieira (1996) atribui a essa prática como a dialética dos corpos, uma forma de comunicação que vai além de uma prática puramente corporal. Era uma filosofia de vida que se expandia da roda de capoeira para a forma como agíamos e enxergávamos o mundo, um movimento comunicativo.

Vale destacar também as contribuições de Margarete de Souza Conrado, professora recém-chegada do Estado de Pernambuco e que passou a ocupar a cadeira da disciplina de Dança no Campus XII. Apaixonada pelo que fazia, a professora conseguia envolver toda a turma, e em especial, a mim. Fui profundamente inspirado pelos batuques do atabaque, pelo berimbau da capoeira, pelas cirandas, pelo caboclo e pelo frevo pernambucano. Agradeço aos mestres Malhado e Tião, bem como as aulas de metodologia do ensino da capoeira lecionadas pelo professor Sales e de metodologia da dança lecionadas pela professora Margarete de Souza Conrado, por servirem de referências para minha construção humana e étnica.

É interessante observar que, mesmo dentro da Universidade, a cultura corporal negra era pouco tematizada, limitando seu enfoque a uma disciplina de Metodologia do Ensino da Capoeira e uma de dança que não especificava esse enfoque. A abordagem restrita no currículo sobre a cultura corporal afro-brasileira e suas multiplicidades de formas e expressões restringem o domínio desse conhecimento por parte dos futuros professores. Essa limitação prejudica a apropriação do conhecimento que reflita na promoção da igualdade e respeito a diversidade racial. Assim sendo, busquei durante a minha formação, estudar e pesquisar algo que fosse além das práticas tradicionais que dominavam as aulas de Educação Física. Meu objetivo era entender os processos que dificultavam a presença da capoeira em diversos espaços, incluindo a escola. Busquei encontrar caminhos para a inclusão e valorização da capoeira, culminando em uma pesquisa intitulada "Capoeira, do Preconceito à Arte".

Os anos de 2005 a 2008 foram marcados por minha inserção no mundo do trabalho, no Centro Educacional de Ibiassucê, como professor contratado. Se já era desafiador o estudo, conciliar com trabalho e as viagens durante três vezes por semana tornavam o processo ainda mais complicado.

No último ano de curso, montei uma academia de musculação com um sócio, um grande amigo, Antônio de Farias. A jornada que já era difícil, se intensificou ainda mais: Universidade, pesquisa, escola, academia, família, esposa e filha. Sim, você leu corretamente, esposa, com toda essa dinâmica, casei-me com a baixinha mais brava que conheci até hoje, Kátia Viviany, colega de trabalho e professora de história.

Depois de muitos estudos e com a imprescindível orientação da professora Margarete, defendi o meu trabalho de conclusão de curso em julho de 2008, intitulado "Capoeira, do Preconceito à Arte" concluindo a graduação em Educação Física. Durante o ano de 2009, fui convidado a trabalhar no Centro Estadual de Educação Especial de Caetité (CEEEEC), sob a direção de Telma Jaine.

Durante toda essa correria do ano de 2009, minha esposa e eu decidimos nos dedicar a concursos. Ao pesquisar editais abertos de concursos, verificamos duas opções possíveis: uma da Secretaria do Estado de São Paulo, no maior Estado do país onde tínhamos apoio de parentes, e outra de um Estado novo e pequeno onde não conhecíamos ninguém. Optamos por ter uma vida mais independente e autônoma, em uma cidade tranquila no Tocantins.

A escolha de Paranã se deu pelo critério de ser uma cidade pequena, com lindas paisagens naturais e rica em cultura. Fomos aprovados e nos mudamos para o Estado do Tocantins, em abril de 2010. Assumi a Colégio Estadual Desembargador Virgílio de Melo Franco, e após o primeiro impacto da rejeição, fui bem acolhido pela cultura local-popular, por grande parte dos alunos, alguns colegas e pela comunidade simples com sua alegria e expressividade. Ao conhecer os festejos tradicionais, percebi que as raízes negras rurais marcavam cada evento, os tambores que ecoavam na Bahia e em Pernambuco também ressoavam na dança tradicional quilombola da Súcia e na Catira, me senti abraçado.

Ao lecionar a disciplina de Educação Física, senti que a comunidade escolar estava receptiva a trabalhar com temáticas que iam além dos esportes tradicionais. Respeitando os saberes dos alunos e ouvindo sobre suas vidas, seus gostos e desgostos, bem como suas raízes, eles se dispuseram a aprender e praticar o que ainda não sabiam, como preconizado por Freire (2004). Assim, construí uma relação respeitosa em que o aluno era visto como sujeito da aprendizagem, não como mero receptor de receituários.

Percebendo as culturas rurais quilombola como elemento de resistência negra, e seu enfraquecimento e prática pela população urbana, buscamos valorizar as comemorações escolares da Consciência Negra como espaço importante para debate e luta em defesa das raízes, respeito e resistência. Naquele momento a maioria dos alunos urbanos, e até mesmo profissionais da Educação não se declaravam como negros, buscando se enquadrar como morenos ou indígenas, assimilando a cultura branca e negando suas próprias raízes, como discutido por Kabengele Munanga (1999).

A admiração e a prática das culturas quilombolas eram mantidas em sua predominância quase exclusiva ao meio rural. No entanto, ao longo do tempo, por meio de um processo de vivência e construção de práticas corporais populares negras dentro da escola, ocorreu um

significativo aumento no respeito às tradições, o orgulho dos alunos e comunidade escolar do meio urbano de ser e fazer parte dessa construção cultural.

Ao longo do tempo, a valorização da cultura negra tornou-se essencial na escola, abraçada por toda a equipe pedagógica. Projetos como o Encrespa Paranã destacaram-se, com especialistas em cabelo afro, oferecendo oficinas de cuidados, tranças e cortes para os alunos. Além disso, foram promovidos cursos sobre o significado e uso dos diversos estilos de turbante, e atividades voltadas à culinária tradicional quilombola e afro-brasileira. A Universidade Federal do Campus de Arraias contribuiu ativamente, oferecendo oficinas variadas, enquanto a comunidade local trouxe seu amplo conhecimento tradicional em danças e brincadeiras, compartilhando esses saberes no espaço escolar.

Essas ações integraram-se à projetos interdisciplinares, culminando em apresentações que celebravam a riqueza do conhecimento e da estética negra, aspectos frequentemente ignorados pela história oficial. O grande diferencial da escola está na incorporação contínua das contribuições da cultura afro-brasileira em suas práticas, refletidas não só em eventos festivos e datas comemorativas, mas também no cotidiano escolar. Esse reconhecimento é evidente na atitude dos alunos, cujo empoderamento racial se manifesta na forma de vestir, no cabelo e na fala. O Dia da Consciência Negra tornou-se o evento mais aguardado pela comunidade, construído ao longo das vivências diárias da escola.

Ao comparar como a escola era antes (14 anos atrás) e observar as mudanças e valores implementados em defesa de suas raízes, percebemos que há fortalecimento da docência na educação básica brasileira.

Em 2020, iniciou a pandemia da COVID-19, um processo doloroso que deixou várias feridas. O afastamento dos alunos do ambiente escolar físico os tornou mais suscetíveis à influência da cultura de massa, o que ficou bem perceptível quando o retorno às aulas presenciais trouxe mudanças explícitas em seus cabelos, forma de vestir, linguagem e influências. A exposição aos meios massificante cultural das mídias a que esses jovens estavam imersos, fizeram silenciar as raízes negras que transbordavam em seus cabelos crespos libertos e o empoderamento escancarado de defesa cultural já não se fazia assim tão forte.

A pandemia afetou a todos, e comigo não foi diferente. No ano de 2022 passei por diversos problemas de saúde causados pela COVID-19. Você pode estar se perguntando por que esse evento é importante para a minha formação profissional? Continuaremos a história, e logo entenderá. Para descobrir a causa do meu problema passei por quase todas as especialidades médicas, mas não obtive um diagnóstico claro. Inicialmente, havia suspeitas de que pudesse ser

um tumor na cabeça, no entanto, essa possibilidade foi descartada, e concluíram que era uma sequela da COVID-19.

Entrei de licença por orientação médica, e naquela rotina monótona do dia a dia, decidi aproveitar o tempo que passava em casa para estudar. Foi então que descobri o edital para o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar - PROEF 2022, me inscrevi e fui aprovado. Pensei em desistir, porém aceitei como um presente, com gratidão uma nova oportunidade.

Certo de que a cultura afro-brasileira iria marcar a minha pesquisa, que o respeito a minha história, tradições, experiências e cicatrizes são indissociáveis ao meu corpo. Portanto ser mestre perpassaria por essa aceitação da instituição a qual estava adentrando. Muito estudo e leitura, vontade de desistir, mudanças e adaptações, no entanto convicto de que recusaria ser parcialmente aceito, sem os meus tambores não ficaria.

Durante o percurso encontrei muitas dificuldades, e por vezes, vontade de desistir. No entanto, a cada vitória, a cada conquista, a cada nova experiência como, as conversas com os colegas de turma, as aulas com os professores, os momentos pós-aula, as reflexões, o conhecimento adquirido, bem como pequenas conquistas, significavam uma grande vitória.

Isso explica o motivo, o orgulho e a força de gritar bem alto o meu tema de estudo: Jogos de Matrizes Afro-brasileira e Quilombolas nas Aulas de Educação Física Escolar: Para Além das Práticas Tradicionais.'

2 INTRODUÇÃO

Durante o período escravocrata brasileiro, período anterior ao 13 de maio de 1888, o termo "Quilombo" era associado a espaços de refúgio para escravos. Moura (1997) destaca que a Coroa Portuguesa considerava como quilombo qualquer local onde estivessem presentes pelo menos cinco negros, mesmo que não houvesse evidência de barracos ou pilões. Já para Leite (2008) quilombo é local onde escravizados se escondiam fugidos de sua condição escrava.

De acordo com Arruti (2017), a Constituição de 1988 em seu artigo 68 ampliou a definição de quilombo, apresentando um sentido mais abrangente, além de uma demarcação física e temporal, dando ênfase ao viver tradicional, à sua forma de organização e relação com a natureza, que ultrapassava a visão empregada pela Coroa Portuguesa, a qual condiciona a vida cativa e as fugas presentes durante a escravidão.

Goulart *et al.* (2021) afirmam que as comunidades tradicionais, como os quilombolas são formadas historicamente por populações diferenciadas, caracterizadas por modos distintos de se relacionar com o território, a natureza e o conhecimento, além de manterem fortes laços de solidariedade. Esse viver tradicional têm como base o respeito à ancestralidade, sendo transmitidos de forma oral de geração em geração.

Em 20 de novembro de 2003 foi assinado o decreto 4.887 que normatizou a autodefinição, ancestralidade e trajetória histórica como elementos necessários para o reconhecimento das comunidades negras e quilombolas, que buscam a garantia do direito ao território e respeito às suas tradições.

As lutas das comunidades negras e quilombolas pelo reconhecimento e direitos se estenderam também ao campo educacional. Para Carril (2017) a escola ainda é um espaço cultural elitizado, dominado por ricos e brancos, e que pouco tematiza as representações da cultura negra. Nessa realidade, a educação nas comunidades quilombolas, quando acontece é muitas vezes feita aos moldes da elite, fazendo com que as associações das comunidades negras reivindiquem o tratamento de sua cultura e história na sala de aula.

É importante salientar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) tirou o caráter de mera atividade da Educação Física para se tornar Componente Curricular Obrigatório, tal como os demais componentes da grade curricular. Desse modo, a Cultura Corporal foi colocada como o conteúdo central de intervenção no meio escolar a partir da publicação do livro Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 1992). Os autores mencionam que a Educação Física Escolar deveria promover o diálogo e a reflexão sobre as manifestações da cultura por meio do jogo, da ginástica, do esporte, da dança e da capoeira.

Em respostas as demandas pela inclusão da cultura negra nas tematizações escolares, foi aprovada a lei Federal nº 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da cultura afro e afro-brasileira em todo território nacional, no ano de 2008 a lei nº 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro, afro-brasileira e indígena, e posteriormente no ano de 2012 foi sancionado o parecer CNE/CEB nº 16/2012 que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) se trata de um documento resultante de extensas reuniões e debates que envolveram as comunidades quilombolas, o Conselho Nacional de Educação, a Câmara de Educação Básica, os órgãos governamentais e a sociedade civil. A DCNEEQ foi aprovada no ano de 2012, tendo como propósito a incorporação das especificidades culturais das comunidades quilombolas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, visando assim à valorização e o respeito pela diversidade cultural dessas comunidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombolas (DCNEEQ) buscam implementar ações inclusivas em escolas que atendam comunidades quilombolas em seus territórios, bem como nas instituições que mesmo não estando localizadas dentro desses territórios, recebem alunos quilombolas.

A escola, diante dessa nova configuração estabelecida pelos órgãos legais, precisa adaptar suas estruturas e práticas para atender às novas demandas de inclusão. Portanto, as aulas dos diferentes componentes curriculares devem abordar a cultura afro-brasileira e quilombola, a fim de contemplar as diversas narrativas que contribuíram para a formação cultural do povo brasileiro.

Baseado nesses documentos legais, a Educação Física possui a responsabilidade de englobar a diversidade de formas de movimento e contribuição dos diversos povos historicamente produzidos, incluindo a cultura negra e quilombola em suas práticas.

No ano de 2017 foi publicada a Base Nacional Comum Curricular que orientou os conteúdos que deveriam ser trabalhados no currículo da Educação Física em todos os anos escolares. Dentre os diferentes objetos de conhecimento foi indicado os jogos de matriz africana. Embora esse tema já tivesse sido discutido anteriormente, a BNCC reforçou esse tratamento.

Autores discutem a inclusão dos conteúdos da cultura negra e afro-brasileira dentro das tematizações escolares, pois, apesar de ter uma legislação que possibilitou avanços, a realidade dentro e fora da escola ainda apresenta muros para que essa inclusão aconteça (GOMES; MADEIRA, 2016).

Para isso, se faz necessário assumir uma perspectiva teórica que colabore e dialogue com as reflexões tratadas na temática do trabalho, adota-se autores como Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo. Esses autores argumentam que as produções científicas tematizadas na escola são historicamente e socialmente construídos como resultados de lutas e embates que envolvem toda a sociedade. Portanto, ignorar essas construções e desconsiderá-las como não necessárias, não adequadas, priva os alunos dos conhecimentos que os capacitam a participar do debate científico formal de modo crítico, expressar suas opiniões e divergências de maneira contextualizada e transformadora.

Libâneo (2010), salienta que o conhecimento, seja ele empírico ou concreto, deve trazer significados para a vida dos alunos. Desse modo, as práticas educativas devem partir das realidades social que os estudantes se inserem. Para esse autor é fundamental o estudo da realidade concreta e, ao mesmo tempo que caminhe para construção de espaço, reflexões críticas, indagações que permitam ampliar e implementar formas cada vez mais elaboradas de conhecimento.

De acordo Saviani (2021) é crucial reforçar o significado do termo conteúdos "clássicos" tão defendido por ele dentro de um currículo crítico. Para o autor o termo "Clássico" refere-se a algo testado e essencial, independentemente de sua antiguidade, que continua relevante para a educação. O autor também nos leva a refletir sobre como, muitas vezes, a escola organiza suas prioridades temáticas. É perceptível a quantidade de projetos inseridos no ambiente escolar, que frequentemente ocupam uma grande parte dos dias letivos, levando muitas vezes a remoção de elementos clássicos considerados indispensáveis para a formação crítica dos estudantes.

Ambos os autores, Libâneo (2010); Saviani (2024) e Saviani (2021) afirmam que o conhecimento empírico deve ser pensado dentro da experiência concreta, sem recortes. Isso significa trazer esses conhecimentos para dentro da escola, relacionando-os e dando-lhes significado, ajudando-os na elaboração e construção do novo, cada vez mais elaborado. Este posicionamento considera a apropriação das tematizações construídas no campo popular como base para que os alunos se insiram no debate científicos de responsabilidade escolar, como sujeitos históricos e protagonistas.

Rufino e Darido (2011) argumentam que a Educação Física ainda tem favorecido a cultura esportiva em detrimento da ampliação dos conteúdos (jogos, brincadeiras, ginástica e dança) e que, muitas vezes, a aula de Educação Física e o Esporte são colocados como sendo a mesma coisa. Esse entendimento hipervaloriza o esporte e o reforça como conteúdo hegemônico nas aulas de educação física escolar, diminuindo as possibilidades que as crianças e jovens teriam em conhecer os diferentes elementos e conteúdo da cultura corporal, principalmente as tradições

e costumes dos povos negros que fazem parte da história, da cultura e da formação do povo brasileiro.

Este trabalho tem como elemento investigativo a incorporação, a inclusão e a oferta de jogos e brincadeiras da cultura afro-brasileira e quilombola em aulas de Educação Física. Segundo Medeiros Campos e Maldonado Teixeira (2023) são poucas as investigações que problematizam as práticas corporais quilombolas nas aulas de Educação Física. No estudo de Holanda e Diallo (2019) os autores buscaram compreender o conhecimento dos professores sobre aspectos da cultura afro-brasileira e quilombola. Os estudos concluíram que embora os professores considerem a importância desse conteúdo eles não fazem por falta de informação específica do assunto e desconhecimento da lei 10639/03, acentuando que não basta a promulgação de leis desta natureza para valorizar a cultura corporal quilombola, mas sim ações contextuais, efetivas e significativas que contribuam para o debate e desenvolvimento dessa temática na formação básica, a continuada.

Gaia *et al.* (2021) abordaram em sua pesquisa a caracterização da cultura lúdica da Região Amazônica. Os autores realizaram uma investigação bibliográfica e identificaram que a cultura lúdica da Amazônia é consequência da grande diversidade de povos e culturas presentes na região (indígenas, quilombolas e ribeirinhos). A pesquisa concluiu que há escassez de estudos sobre a cultura lúdica da Amazônia e que, embora as comunidades tentem preservar suas tradições, o avanço da sociedade tecnológica vem provocando o desaparecimento progressivo dessas práticas.

Portanto, podemos observar que os jogos de matriz africana, afro-brasileira, além de serem um objeto de conhecimento que deve obrigatoriamente ser tematizado nas aulas, devem ter ainda maior destaque nas escolas situadas em comunidades quilombolas ou que rodeiam essas comunidades.

2.1 Problema

Quais as dificuldades encontradas pelos professores para inclusão dos jogos de matrizes Afro-brasileira e Quilombola nas aulas de Educação Física?

2.2 Hipótese

As barreiras curriculares hegemônicas, assim como a escassez de informação, formação e materiais que fundamentem e auxiliem os professores no desenvolvimento das aulas, dificultam

a inserção da temática dos jogos da cultura corporal afro-brasileira e Quilombola nas aulas de Educação Física.

2.3 Objetivo Geral

Verificar as possibilidades e as dificuldades de inclusão do Jogos da cultura afro-brasileira e Quilombola nas aulas de Educação Física a partir das experiências dos professores de Educação Física da Superintendência Regional de Ensino de Arraias/TO.

2.4 Objetivos Específicos

- Analisar a literatura especializada sobre os Jogos Cultura afro-brasileira e Quilombolas nas aulas de Educação Física.
- Identificar as dificuldades e experiências de professores de Educação Física que atuam na Superintendência Regional de Ensino de Arraias/TO e a inclusão dos Jogos da Cultura Corporal afro-brasileira e Quilombola nas aulas.
- Identificar possibilidades para a integração da Cultura Corporal afro-brasileira e Quilombola a partir das experiências dos professores de Educação Física da Superintendência Regional de Ensino de Arraias/TO.
- Apresentar uma proposta de capacitação sobre Cultura Corporal Quilombola nas aulas de Educação Física.

2.5 Justificativa

A pesquisa se justifica ao contribuir com o debate sobre a abordagem dos Jogos da Cultura Corporal afro-brasileira e Quilombola nas aulas de Educação Física nas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Arraias/TO. Dada a proximidade dessas escolas com as Comunidades Quilombolas, torna-se imperativo desenvolver propostas curriculares que respeitem o contexto e promovam as particularidades culturais dessas comunidades.

Conforme preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9394/96), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 1998), a lei 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), na Base Nacional Comum Curricular

(BNCC - 2017) e o Documento Curricular só Tocantins (2022), é um dever das escolas incorporar a Cultura Afro-Brasileira em seus currículos.

Esta pesquisa beneficia professores interessados na temática, que atuam em Comunidades Quilombolas ou que têm alunos originários dessas comunidades, ao proporcionar uma investigação do cenário local, propor um repertório de atividades e experiências para a incorporação da Cultura Corporal Quilombola nas aulas de Educação Física, assim como a apropriação de discussões acerca da inclusão desse conhecimento.

3 METODOLOGIA

3.1 Classificação da Pesquisa

O estudo refere-se a uma abordagem de pesquisa qualitativa que se destaca pela coleta direta de dados no campo pelo pesquisador, com foco central no processo de construção da realidade em detrimento dos resultados, visando uma compreensão mais profunda e abrangente da realidade (TRIVINOS, 1987).

Além disso, a pesquisa é de natureza exploratória, alinhando-se com as ideias de Gil (2002). Esta abordagem se destaca por sua proximidade direta com o problema em estudo, o que permitiu uma análise mais holística e flexível. Para atingir esse objetivo, foi empregado elementos como pesquisa bibliográfica, questionários, levantamentos e análises das informações encontradas, possibilitou uma abordagem completa, aprofundada e propondo novas possibilidades de atuação pedagógica (SEVERINO, 2007).

3.2 Local e Participantes

Os participantes deste estudo foram 6 (seis) professores de Educação Física atuantes nas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Arraias/TO.

3.3 Procedimentos

Para obtenção da fundamentação e do estado da arte sobre o tema deste trabalho foi realizado uma pesquisa bibliográfica entre os últimos 14 anos (2010 a 2023) nas seguintes bases de dados: Periódicos CAPES, SCIELO, Portal Regional da BVS, LILACS e Google Acadêmico na construção do capítulo do estado da arte.

Quanto a pesquisa de campo inicialmente, foi feito o contato com a Superintendência Regional de Ensino de Arraias/TO por meio de uma carta de apresentação e posteriormente a autorização do estudo pelo termo de adesão ao estudo (TAAE) que consta no apêndice A.

Em seguida iniciou-se as visitas as escolas, mediante agendamento prévio com a direção e com professores de Educação Física efetivos participantes do estudo. Na ocasião entregou-se o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) assinado pelos professores que se encaixaram nos critérios de inclusão, conforme apêndice B.

Posteriormente, para a coleta dos dados, foi aplicado um questionário semiestruturado contendo perguntas objetivas e semiabertas sobre a cultura corporal afro-brasileira e quilombola, conforme apêndice C.

A aplicação do questionário ocorreu nos dias de planejamento do professor.

De acordo com Severino (2007) o questionário é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo.

Esse questionário visou compreender as dificuldades e as possibilidades encontradas pelos professores para incluir os jogos de matrizes africanas da cultura corporal quilombola. As respostas do questionário foram categorizadas e a análise de dados aconteceu através de gráficos, onde foi contextualizado e classificado por respostas de acordo com o questionário disponibilizado.

Para a análise dos dados, foi adotada a abordagem da análise de conteúdo, conforme Bardin (1977). A análise de conteúdo foi conduzida em três etapas distintas: primeiro, a elaboração e preparação dos materiais; segundo a exploração detalhada do material no contexto da pesquisa; e terceiro, a interpretação dos resultados obtidos.

3.4 Critérios de Inclusão e de Exclusão

Os critérios de inclusão foram: ser professor de Educação Física efetivo da Superintendência Regional de Ensino de Arraias/TO.

Os critérios de exclusão foram: não estar inserido no universo da pesquisa, não assinar o termo de consentimento ou negar a participação do estudo em qualquer etapa.

3.5 Aspectos Éticos

Os procedimentos adotados para a coleta de dados foram informados e foi necessário a assinatura do termo de adesão e autorização da pesquisa pela Superintendência Regional de Ensino de Arraias/TO, conforme apêndice A, e assinatura TCLE junto aos participantes, conforme apêndice B.

O projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil para apreciação e análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 que normatiza pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012), o Sistema CEP/CONEP aprovou a pesquisa com o parecer 6.937.887 de 8 de julho de 2024.

3.6 Produto Educacional

Elaboração e implementação de um curso de capacitação voltado para professores de Educação Física, com o objetivo de contribuir para a inserção de um ensino que valorize e incorpore jogos de matrizes afro-brasileiras e quilombolas nas aulas.

4 BASES LEGAIS PARA IMPLEMENTAÇÃO DOS JOGOS AFRO-BRASILEIRO E QUILOMBOLA NAS ESCOLAS: EM BUSCA DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

Neste tópico, propomos uma análise dos documentos legais que influenciaram a integração dos jogos afro-brasileiros e Quilombolas nas práticas educativas do Ensino Médio. Para alcançar esse objetivo foi conduzido uma investigação documental, abordando desde a promulgação da Constituição de 1988 as Documento Curricular do Tocantins.

Para a realização desse marco teórico foram selecionados 7 documentos que se conectavam a inserção dos Jogos afro-brasileiros e Quilombolas dentro das escolas. Uma vez selecionado o material, foi realizado a leitura, dando atenção as partes que dialogavam com tema da pesquisa, resultando na construção de um fichamento.

Quadro 1 – Documento legais e a relação com a cultura afro-brasileira

1. Constituição Federal de 1988,
Esse documento traz a valorização do direito de ser diferente e ter suas diferenças tematizadas dentro do espaço escolar.
2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)
Documento que regulamenta o ensino, tem como base a garantia de uma educação básica e superior.
3. Lei 10.639/2003,
Trata-se da normatização da cultura afro e afro-brasileira dentro das escolas: abrangendo a história da África, africanos e construções afro-brasileira.
4. a Lei 11.645/2008
Lei que inclui a 10.639/2003 o trato com a cultura indígena.
5. CNE/CEB nº 16/2012
Parecer que estabelece as Diretrizes Curriculares do Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Valorizando a diversidade desse povo.
6. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Documento que normatiza os conhecimentos que todos, no âmbito nacional, devem ter acesso nas escolas durante a Educação Básica.
7. Documento Curricular do Tocantins (DCT)

Documento que normatizador da Educação Básica do Tocantins, em que amplia as normativas a legislações do âmbito Federal, as especificidades e objetivos do estado.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A segunda fase destinou-se a seleção de artigos no Google Acadêmico, produções a partir de 2010, utilizando como palavras-chave de pesquisa: jogos – afro-brasileiro – quilombola- educação. Como resultado desse levantamento, foram encontrados 30 artigos, os quais foram lidos em sua totalidade, sendo descartados 20 deles, por se distanciarem da proposta do estudo, restando ao final 10 artigos.

Em posse dos documentos e dos artigos, decorreu-se a construção de um fichamento das informações relevantes, a fim de embasar um diálogo com os documentos e os artigos selecionados que regem a inclusão dos conhecimentos desenvolvidos pela cultura corporal afro-brasileira e quilombola dentro dos conteúdos escolares.

Quadro 2 - Artigos selecionados sobre os marcos legais da cultura afro-brasileira e quilombola.

Autores/ Ano	Título	Objetivo	Método/ Metodologia	Resultado Principal
1. De Almeida Araújo (2015)	A efetivação da Lei 10/639 na percepção dos militantes/p rofessores negros	Levantar as Dificuldades para efetivação da lei 10.639/2010 nas escolas da Bahia.	Coleta dos dados: documentos, entrevista semiestruturadas, levantamento bibliográfico. Análise dos dados: análise de conteúdo.	Evidência como empecilhos para o tratamento dos conhecimentos culturais negros a deficiência na Formação Básica e continuada, fanatismo religioso e a falta de uma cobrança efetiva da sociedade para essa mudança.
2.Arroyo (2016)	Corpos resistentes produtores	Analisar as provocações implementadas	O método é composto por estudo	A educação deve valorizar as diferenças humanas,

	de culturas corporais. Haverá lugar na base nacional comum?	pela BNCC na prática docente.	bibliográfico e análise documental.	culturais e lutar contra o processo de homogeneização cultural e educacional.
3. Azevedo (2011)	Educação para relações étnico-raciais e ensino de história na educação básica. Saberes	Apresentar saberes e caminhos que auxiliem na implementação das relações étnico raciais e ensino da história.	O método é composto por caminhos bibliográfico e análise documental.	É importante o conhecimento a ética e respeito ao outro para uma atuação bem-sucedida em direção a avanços nas relações ético-raciais.
4. Arruti (2017)	Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola	Desenvolver conceitos básicos sobre a educação quilombola, suas variantes e sua relação com as políticas públicas.	Análise de dados, sobreposição de dados numéricos, com discussão dessas informações (quanti-quali).	Há um aumento no número de escolas quilombolas no Nordeste, ao passo que diminui as escolas registradas como rurais, porém, esse crescimento quantitativo não é seguido por implementação de qualidade.

5. Gaya (2013)	Jogos desportivos: formação e investigação	Discutir a construção do esporte, enquanto elemento da cultura corporal de movimento humano, para além do trato reducionista que o coloca como mero reprodutor de preceitos do capital mecanizados.	O método utilizado é uma análise crítica sobre o que se vivência no fenômeno esporte, e o que se fala dele, através dele, fundamentada em um estudo prático/ bibliográfico.	Os resultados apontam que diferente do que a visão crítica afirma. Dentro desse fenômeno da cultura corporal do movimento existe elementos favoráveis a construção e criatividade, e que as regras existem como elementos que buscam dinamizar a prática, e não como uma extensão de afirmação do capitalismo.
6. Gomes (2012)	Relações étnicos- raciais, educação e descolonizaç ão dos currículos	Evidenciar como se dá as relações étnico-raciais nas escolas, contribuindo para descolonizaç ão dos currículos das escolas públicas e privadas.	Trata-se de uma abordagem qualitativa documental/ contextualização histórico social utilizando exemplos da personagem negra besouro.	A descolonização do currículo é uma ação necessária para a construção de uma sociedade que valorize e respeite a diversidade humana.

7. Martins (2012)	A negação do corpo negro e a educação física escolar.	Analisar as relações do corpo negro com a escola, à luz da Lei 10.639, tendo as aulas de Educação Física como cenário de investigação	A metodologia utilizada é qualitativa, bibliográfica tendo como análise as relações sócio-históricas.	A construção da lei 10.639 na sociedade é um fato bastante positivo, há avanços relativos às questões das diferenças socioculturais negras, no entanto, ainda há muito a ser feito na implementação de práticas concretas na escola.
8. Moraes; Santos (2019)	A importância de um currículo com elementos afrocentrados para a constituição de uma visão menos eurocentrada	Debater a construção do currículo, em que a Europa se torna centro das temáticas científicas, contribuindo para a manutenção de um estado de colonialidade e inferioridade negra. Enfatiza a	Questionário, análise comparativa de imagens de pessoas.	O artigo aponta que a implementação de práticas educativas na escola deve viabilizar o conhecimento e a pesquisa a partir de uma perspectiva que vá além do eurocentrismo, frequentemente visto como o berço da ciência e do progresso. Essa visão dominante impede que os alunos reconheçam

		importância de práticas que rompam essa realidade, dando voz ao negro enquanto produtor de ciência.		a diversidade e as diferenças como produtoras de ciência, afastando-os do ambiente científico. O entendimento desse processo de silenciamento e da valorização excessiva do que é europeu ou norte-americano, aliado à promoção dos saberes afrocentrados, contribui para um debate mais inclusivo e democrático, aproximando os estudantes do conhecimento científico.
9. Neira (2016)	Multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da Educação Física	O artigo tem o objetivo de discutir as correntes multiculturais, desde as conservadoras, liberais, até as críticas de esquerda,	O trabalho utiliza como discussão o método histórico crítico, confrontando as diversas formas de contextualização das práticas educativas, relação das faces do conhecimento elaborados pela inter-	A importância de um currículo multicultural crítico, que entenda a educação como um ato reflexivo, e que deve levar em conta a realidade que está inserido, a fim de inserir no

		dentro do cenário pedagógico.	relação entre sociedade, a escola e os alunos.	debate as construções populares para além das evidências produzidas pelo currículo euro-centrados e norte-americanizados.
10. Oliveira; Sacramento (2010)	Raça, currículo, didática e práxis pedagógica: relações raciais e educação: o diálogo teoria/ prática na formação de profissionais de magistério	Analisar como se dar a ação do currículo, a didática e a prática pedagógica nos processos de inclusão e exclusão das diferenças étnicas populacionais .	O método adotado consiste em uma discussão dialética sobre o tema, combinando dados quantitativos e uma análise qualitativa para investigar ocupações e a garantia do direito à educação de qualidade.	O estudo revela que, embora a matrícula de estudantes negros nos sistemas de ensino esteja aumentando, a qualidade do serviço educacional oferecido não leva em conta suas realidades culturais, marginalizando esses alunos. Além disso, enfatiza a necessidade de políticas que garantam a permanência desses estudantes nas escolas, pois as condições de vida enfrentadas por

				muitos dificultam sua permanência de forma significativa em ambientes educacionais que são essenciais para seu desenvolvimento.
--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor.

4.1 Constituição de 1988

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), conforme estipulado no artigo 68º dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, garante o direito ao título da terra para as comunidades remanescentes de quilombos. Este documento representa uma atualização e reconhecimento desses povos, que por muito tempo tiveram seu direito à terra ocultado enquanto grupo, uma vez que, não eram reconhecidos como comunidades étnicas devido à crença de que a abolição da escravidão tinha eliminado os quilombos. Arruti (2017) argumenta que nesse processo de reconhecimento da ancestralidade, a Constituição de 1988 destaca o modo de vida coletivo e a relação com a terra e o grupo como elementos fundamentais para o reconhecimento dessas comunidades, que estiveram invisibilizadas por muito tempo em seus direitos após a abolição da escravidão.

No âmbito da Educação, o artigo 205 da Constituição reforça o dever do Estado, da Família e da Sociedade na promoção de uma educação voltada para o desenvolvimento de cidadãos e profissionais. O artigo 210, por sua vez, destaca a necessidade de consolidação de uma formação comum, sem que essa formação comum suprima as diversas culturas presentes no território brasileiro.

Na Seção II, Da Cultura, a Constituição se compromete a apoiar a valorização e difusão da Cultura Nacional. No inciso 1º desse mesmo artigo, são mencionadas explicitamente a cultura afro-brasileira, indígena e outros grupos étnicos nacionais. Dessa forma, a Constituição de 1988 estabelece uma base inclusiva para a diversidade cultural nacional, que serve como fundamento para os subsequentes.

De acordo com Moraes e Santos (2019), há uma valorização da cultura europeia e norte-americana em detrimento da local brasileira, esses autores trazem um estudo na qual constata a

visão predominante dos estudantes de ensino médio, de utilizar como padrão de referência da ciência e de cientistas brancos e europeus, norte americano e masculino, de modo que a imagem negra não é quase que associada ao conhecimento científico. Vale destacar que essa orientação é consequência dos conhecimentos apresentados nos livros didáticos, que silenciam as vozes não europeias.

Nesse sentido, a Constituição de 1988, visando contribuir para a promoção da identidade nacional e evitar a degradação ou desprezo a herança cultural diversa brasileira no ambiente cultural e educacional, traz em seus artigos a obrigatoriedade de incorporar nas práticas e contexto escolares a tematizações dessa diversidade.

4.2 LDB 9394/96

Visando aproximar a ampla expressão da Constituição Federal de 1988, das questões mais específicas da educação, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, revogando a Lei 5.692/71 que anteriormente regulamentava as diretrizes e bases da educação.

Este documento em seu Título I, "Da Educação", no Art. 1º, define que: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". Sendo assim, as instituições de ensino, como uma das faces desse processo multilateral, não devem ignorar as outras, uma vez que se insere em uma realidade maior, e que cada aluno tem suas peculiaridades e especificidades inscritas em seus corpos, as quais, ao invés de serem negligenciadas, devem ser utilizadas como meios e objetivos desse conhecimento.

No Título II, no Art. 3º, "Dos Princípios e Fins da Educação Nacional", em consonância com o parágrafo anterior, destaca o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Este item evidencia a abertura ao trabalho que abraça as diferenças, ao trazer conhecimento e o universo cultural para somar e contextualizar o ensino, o fazer pedagógico.

A LDB, alinhada com a Constituição, ressalta a importância dos conteúdos básicos, no entanto, é relevante destacar que esses documentos não se apresentam de forma fechada, mas sim, abertos ao incorporar elementos significativos e contextualizados das comunidades a que se destinam, conforme retratado no 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, 1996).

Dessa maneira, confirma-se que os componentes curriculares devem interagir com a realidade na qual a escola está inserida, acolhendo o aluno de forma integral, não apenas considerando sua dimensão biológica, mas também reconhecendo-o como produto de uma cultura corporal pré-existente. Segundo Gaya (2013), a cultura corporal é aquilo que o ser humano agrega além das questões puramente biológicas. Entender o corpo nesse contexto o afasta das abordagens tecnicistas que desconsideram o aluno enquanto sujeito, e negam a forma de expressar dos povos e comunidades tradicionais, desapropriados em seus direitos de terem suas histórias e representações apropriadas na e pela escola.

4.3 Lei 10.639/2003

A lei 10.639/2003 modificou a lei da LDB 9394/96 sendo configurada a partir de lutas das comunidades negras, que buscavam sua real representação dentro das práticas escolares. Atuando como respostas a essas reivindicações, ela altera a Lei de Diretrizes e Bases, especificando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e particulares.

No ano de 2003 foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e em 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) pelo governo federal. Ambas buscando implementar a lei 10.639/2003, diminuir os processos que distanciavam os tratamentos das diferenças dentro da escola, aprendizagens que geravam exclusões, abandono e desapropriação cultural, que dificultavam a ocupação dos espaços pela comunidade negra (BRASIL, 2004).

Os argumentos que nortearam essa busca se constroem devida a fragmentação seletiva dos currículos escolares, a qual negligenciavam as contribuições dos negros, no direcionamento de toda a história, colocando-o apenas como acessório e suas construções socioculturais e corporais como inferior.

Oliveira e Sacramento (2010) argumentam que a escola, não tem contribuído para a diversidade de diálogos, essa afirmação se verifica ao visualizar esse espaço como propagadores de padrões que não se relacionam com a singularidade e diversidade brasileira dos sujeitos que os compõem.

De Almeida Araújo (2015) elucida que a cultura africana, negra, afro-brasileira é tratada de forma estereotipada e que sua complexidade é negligenciada, dando espaço a um tratamento

e julgamento depreciador. Esse mesmo autor aponta que a cultura africana, mesmo sendo o berço da civilização, tendo um riquíssimo repertório cultural e educacional, é tratada de forma limitada e muitas vezes degradativa dentro da escola.

É importante destacar que a inclusão dessa temática de acordo com o inciso 1º e 2º da lei 10.639/2003, não ocorre por meio da criação de uma disciplina, mas sim, como um material cultural que deva perpassar todo o currículo escolar. Nesse sentido, Gomes (2012) explicita que as discussões sobre as relações étnico-raciais não devem se transformar em mera disciplina, devem estar envolvendo de forma a reelaborar, influenciar toda a estrutura escolar. É importante perceber que se faz necessário incluir na oratória das construções corporais, históricas e sociais a implementação do negro como sujeito dessa construção, transpondo a imagem reducionista e simplista que o enquadrava apenas enquanto objeto escravo.

4.4 Lei 11.645/2008

A Lei 11.645/2008, ao revogar a Lei 10.639/2003, conserva em seu corpo o seu caráter inclusivo de obrigatoriedade do tratamento da história e cultura afro-brasileira em todo o currículo, acrescentando também o ensino da cultura indígena. Sendo assim, o Art. 26-A, que se colocava como na Lei 10.639/2003, redigia:

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

Passa a ser atualizado pela Lei 11.645/2008:

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

A incorporação da história indígena, através da alteração do art. 26, representa um avanço significativo para o sistema de ensino, pois favorece a inclusão da diversidade de narrativas do povo brasileiro. Essa nova leitura da lei, que une povos indígenas, cultura indígena, afro-brasileira e africana, não só revela a diversidade e relevância existente entre esses grupos, mas também, nos alerta para a necessidade de que essa abordagem valorize as especificidades e autenticidade de cada povo, evitando generalizações que obscureçam suas histórias e culturas únicas.

4.5 CNE/CEB nº 16/2012

De acordo ao Conselho Nacional de Educação, em decisão regulamentada no ano de 2010 foi instituída os passos a serem seguidos para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Essa decisão justifica-se ao perceber uma transposição dos conhecimentos das Diretrizes Curriculares Gerais para o ensino das escolas quilombolas e que recebem alunos quilombolas.

Tais reivindicações se constituíam das comunidades por verem o ensino distanciar-se de suas práticas e raízes, demonstrada em narrativas que não referenciavam as contribuições do povo negro e conhecimentos das comunidades enquanto recurso educativo a serem tematizados nas aulas.

Para Azeredo (2011) as construções negras, e todas as suas contribuições não são valorizadas dentro dos espaços educativos, para o autor dentro da escola, a cultura considerada como modelo é o padrão eurocêntrico, tratando as culturas negras de forma pejorativa, degradante e reducionista, resumindo sua presença muitas vezes em datas comemorativas descontextualizadas.

Arroyo (2016) traz em seu trabalho que o aluno é constituído de conhecimentos sobre o mundo a que vive e o currículo como espaço de luta. O aluno das comunidades Quilombolas e suas sabedorias e tradições são sufocadas dentro da escola por serem construções geradas nas classes menos favorecidas economicamente, assim, tendo como cenário essa realidade. O CNE/CEB nº16/2012 é resultado de luta e debates travados por diversos segmentos da sociedade, provocados pelas comunidades quilombolas para a valorização e inserção das narrativas geradas na própria comunidade.

4.6 BNCC- Base Nacional Comum Curricular

A BNCC, documento normatizador do ensino nas escolas públicas e particulares, traz em seu texto, objetos de conhecimentos e habilidades que colocam a obrigatoriedade de tematizações acerca da cultura afro-brasileira e africana nas aulas, indo além do tratamento reducionista que culturalmente simplificava o debate a questões relativas à escravidão e em datas folclóricas (BRASIL,2018).

É importante ressaltar que este documento traz questões referidas nos documentos anteriores, como a constituição de 1988, PNE, LDB, Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008 que buscaram orientar e tornar o ensino e inserção da cultura afro-brasileira nas escolas, como forma

de diminuir os preconceitos e debater as contribuições desses povos na constituição do mundo e do nosso país.

Para Neira (2016), a diversidade de discussões a serem tecidas dentro da escola, favorecem a inclusão dos diversos povos e culturas, diminuindo os preconceitos e conclusões reducionistas que tendem a estigmatizar as culturas que não são europeias. Ele reforça também as contribuições das comunidades negras norte-americanas por uma educação multicultural, com ênfase nos currículos escolares na década de 60. A BNCC, contribui, mesmo que de maneira simplista, para que a cultura afro-brasileira e os conhecimentos das comunidades tradicionais se insiram dentro das escolas. Sendo assim, de acordo a essas indagações o currículo básico deve garantir o desenvolvimento de assuntos relacionados:

VI - História do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; (BRASIL, 2018, p. 476).

De acordo com Arroyo (2016) vale ressaltar também algumas indagações sobre a BNCC: seria possível uma base comum que contemplasse a diversidade de povos e brasileiros? A base é direcionada sobre a ótica da maioria, ou da minoria que detém o poder? Dentro da Educação Física, o corpo pobre, trabalhador, negro e quilombola explorado, estão contidos nesse documento? A BNCC engessa a prática pedagógica e as questões das tematizações específicas de cada povo ou comunidade negras, quilombolas? Foram incorporados gritos diversos?

É importante olhar criticamente esse documento para além da tentativa de uma base comum a todos, percebê-la também com o intuito de construir um modelo e perspectiva de ser absorvido sobre um ponto de vista que não se discute de maneira ampla questões locais da realidade popular, social, cultural, econômico e racial, considerando a diversidade como cenário, afim de contribuir de forma significativa para inclusão e permanência positiva dessa pluralidade estudantil e juvenil das populações negras.

4.7 Documento Curricular do Tocantins (DCT)

O Documento curricular do Tocantins consiste em um documento que guia na rede estadual. Sua elaboração considera a diversidade cultural e as características específicas do estado. Essas diretrizes são baseadas nas bases legais que estabelecem os princípios e fundamentos para a organização do currículo em todo o país. Portanto, o Documento Curricular

do Tocantins adapta esses princípios à realidade local, visando atender às necessidades educacionais do estado e a diversidade cultural juvenil.

A DCT entende que o ensino médio é formado por atores que se configuram em grande diversidade, sendo assim a juventude não deve ser encarada como homogênea, e distante. Sendo necessário a aproximação da escola a essas realidades diversas, em que se apresentam quilombolas, indígenas, ribeirinhos do campo e urbanos, para que o ensino se torne significativo para essa juventude em constante mudança e transformação.

Os documentos até aqui analisados, ao se referir do tema educação, apresentam um posicionamento que busca inserir a diversidade dentro das escolas, essa preocupação tem norteado as bases legais nas esferas federal, estadual e municipal, visando configurar práticas que levem em conta os sujeitos que os compõem.

Martins (2012) afirma que o distanciamento da escola das realidades e o tratamento homogêneo sem se levar em conta a diversidade e as múltiplas narrativas tem privilegiado a cultura hegemônica, criando um muro entre o conhecimento escolar e os saberes dos povos tradicionais, fazendo com que muitos conhecimentos sejam perdidos no tempo. Assim, de acordo a essa ótica, a cultura primeira europeia vem sendo colocada como bela, enquanto a segunda dos povos tradicionais é vista como inferior, tosca.

Para Moraes, Santos (2019), a educação e a escola têm se comportado de modo eurocentrada, como espaço de valorização da cultura europeia, e que limita ocupação da diversidade. Desse modo alunos e seus ancestrais que divergem dessa estrutura étnica e cultural são excluídos enquanto produtores de conhecimento.

Neira (2016) nos traz que a cultura corporal afro-brasileira, dentro de sua amplitude e diversidade, tem muito a contribuir com o processo educacional, pois constitui de uma riqueza de elementos, que no processo da constituição da educação brasileira foi negada sua representação dentro das escolas. Esse mesmo autor nos elucida também que a escola não deve ser um ambiente a ampliar uma cultura única a ser seguida como receituário, mas sim de expressão de diversidade culturais e de gênero.

A escola, assim como a Educação Física ao trazer práticas e debates que coloquem em evidenciar a cultura negra, quilombola, as relações étnicas raciais que permeiam a cultura popular e ambiente escolar, favorece no direcionamento da luta contra os preconceitos, a falsa propaganda que tenta inculcar que somos um país de democracia racial, que objetiva silenciar vozes que contrariam o padrão erudito, abrindo caminhos a inclusão social dos sujeitos e suas culturas diversas.

Para Martins (2012) a Educação Física possui um caráter aparentemente livre, no qual caberiam atitudes criativas que busquem romper com o caráter hegemônico de suas práticas esportivas. No entanto, se configura como reprodutoras de técnicas e práticas norte americana e europeia, pouco aproveitando a riqueza da diversidade existente no cenário brasileiro. Sendo assim, percebe-se avanços das bases legais que buscam afirmar a necessidade das multiplicidades temáticas nas aulas, legitimando a presença da diversidade, e a necessidade de ser acolhida e transformada em práticas dentro das escolas.

O estudo realizado analisa os caminhos dos quais se delineou a educação no processo de busca permanente para a inserção da diversidade, assim como a cultura corporal negra dentro do ambiente escolar. Observa-se nessa trajetória de luta que as questões legais representam uma grande conquista, resultado de ações da sociedade civil, negra e quilombola. Ao reconhecer esse progresso, em vez de permanecer estagnado, abrem-se novos horizontes que exigem avanços para concretizar e aplicar essas bases no ambiente escolar.

É importante destacar que as transformações requerem ações contínuas e que a escola, assim como a Educação Física, necessita tratar para além de questões pontuais, folclóricas, perpassando suas contribuições em todas as temáticas abordadas em sala de aula. Destaca-se a relevância das ações comunitárias das associações locais negras com suas tradições e conhecimentos corpóreos, estando presentes na elaboração e construção de projetos de forma protagonista, que vejam as escolas como um espaço da diversidade, de afirmação de suas raízes, rompendo com o silenciamento imposto historicamente pelo controle das narrativas e práticas escolares que centralizam o discurso em prol da cultura corporal eurocêntrica das elites.

5 O ESTADO DA ARTE SOBRE O ENSINO DOS JOGOS DE MATRIZES AFRO-BRASILEIRA E QUILOMBOLA

Esta seção tem como objetivo analisar a produção acadêmica sobre o ensino dos jogos de matriz africana e quilombola nas aulas de Educação Física escolar. Considerando a obrigatoriedade estipulada pelos documentos oficiais no tratamento dessa temática nos conteúdos de ensino, discutiremos por meio das referências selecionadas como ocorre essa contextualização nas escolas e no âmbito das aulas de Educação Física.

Foi realizado um levantamento da produção acadêmica sobre o ensino dos jogos de matriz africana e quilombola nas aulas de Educação Física na escola. Por se tratar de um tema muito específico e relativamente novo, optamos por realizar uma pesquisa manual em revistas específicas de Educação Física escolar e no Google Acadêmico, utilizando as palavras-chave "jogos quilombolas", "educação física quilombola", "cultura quilombola", "práticas corporais quilombolas", "identidade quilombola", "racismo e Educação Física" e "Educação afro-brasileira".

Essa decisão foi tomada ao identificar a falta de produção nos indexadores tradicionais. Inicialmente, foram selecionados artigos publicados a partir do ano de 2010. Desse levantamento, foram encontrados 32 artigos. Após a leitura, 21 foram descartados por não se adequarem ao tema estudado e ao objetivo da pesquisa, resultando em 11 artigos considerados pertinentes. Os artigos selecionados seguem a tabela abaixo:

Quadro 3: Artigos selecionados sobre a cultura afro-brasileira e quilombola.

(Continua)

Autor/ano	Objetivo	Método/metodologia	Resultados Principais
1 Paulinho P. Gaia (2021) Título: Práticas corporais Quilombolas: um estudo da produção acadêmica na Educação Física.	Avaliar o significado das práticas corporais quilombolas, os estudos feitos e distribuição no espaço	Possui natureza teórico-bibliográfico, compreendendo o marco temporal as publicações de 1999 a 2019.	As práticas corporais conectam culturalmente às raízes e afirmam tradições. A maioria das pesquisas ocorreram nas áreas de Educação Física (6 estudos) e Educação (5 estudos), com destaque para a Universidade de Brasília e do Ceará. O

	geográfico no Brasil.		Nordeste concentrou mais estudos, enquanto a região Norte não registrou pesquisas. Há uma demanda crescente por pesquisas que reforcem as identidades quilombolas.
2 Kalya Maroun (2014) Título: A construção de uma identidade Quilombola a partir da prática corporal/ cultural do Jongo.	Analisar as contribuições na formação da identidade quilombola, a partir do revivamento do Jongo: prática da cultura corporal, da cidade de Angra dos Reis/Rio de Janeiro.	A pesquisa é de cunho qualitativo, etnográfico, gerado por observações participante e entrevistas.	A comunidade Santa Rita de Bracuí, utilizando como fonte o Jongo, possibilitou a construção de sua identidade enquanto comunidade remanescente quilombola.
3 MONTEIRO, Pâmela Tavares; ANJOS, José Luís dos (2020) Título: A Educação Física e a identidade étnico-racial: o estado da arte nas revistas	Fazer uma discussão através do estado da arte, envolvendo quatro revistas de Educação Física, acerca das produções que envolvem	O período avaliado das produções foi entre 2013 e 2018. O material levantado foi analisado e os 17 artigos foram categorizados de acordo com a temática abordada. O trabalho se configura como uma análise de	O estudo nos mostra a necessidade de pesquisas na área das relações étnicas afro-brasileiras. Também aponta a necessidade de aprofundar os estudos e de desvincular o tratamento da raça como um processo que traduz uma naturalidade de

brasileiras de Educação Física.	as relações étnico- raciais.	conteúdo quali-quantitativa.	desempenho nas práticas sociais, para abordá-la de forma analítica, como resultado de interações, privações e limitações historicamente contínuas.
4 Kayla Maroun (2016) Título: Jongo e Educação escolar Quilombola: diálogos no campo do currículo.	Analisar a presença da cultura corporal do Jongo no currículo escolar, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombolas, na comunidade de Bracuí, em Angra dos Reis, no estado do Rio de Janeiro.	O trabalho realizado possui um cunho etnográfico, descritivo em que o pesquisador desenvolve um estudo de caso na comunidade quilombola do Bracuí durante 2 anos.	O Jongo foi resgatado pela comunidade não escolar, com o auxílio dos mais velhos. Após esse primeiro momento, iniciou-se uma luta para sua inserção no currículo escolar, contribuindo para o fortalecimento da identidade cultural e avanços na conquista de espaços pela comunidade.
5 GOULART, Milainy Ludmila Santos; DA SILVA, Otavio Guimaraes Tavares (2021) Título: Práticas corporais, comunidades quilombolas	Investigar como se dá a formação das comunidades quilombolas, através da formação	Pesquisa biográfica, análise temática, foram analisados 11 artigos.	Conclui-se a presença de várias manifestações corporais e não a existência de uma identidade, mas sim de várias

e identidade: uma revisão narrativa.	identitária, e suas práticas corporais.		identidades quilombolas. Essa busca pela afirmação cultural contribui para a manutenção, fortalecimento e visibilidade das comunidades perante setores governamentais. Também é perceptível que as práticas tendem a se modificar no tempo e espaço, extrapolando o próprio território quilombola ao serem encontradas fora delas como práticas regionais.
6 DE CASTILHO, Suely Dulce; DE ANDRADE CARVALHO, Francisca Barbosa (2015). Título: Educação e quilombo: delineamento dos estudos brasileiros.	Tem como objetivo avaliar as temáticas desenvolvidas nos estudos sobre comunidades quilombolas e educação, conforme	A metodologia utilizada foi uma revisão sistemática (integrativa).	Desde 2005, as pesquisas sobre comunidades quilombolas vêm aumentando; Há uma necessidade de contextualizar o ensino nas comunidades quilombolas, de

	abordadas durante o período de 1995 a 2014.		forma que considere a realidade dos alunos.
7 GEVEHR, Daniel Luciano; ALVES, D (2016) Educação étnico-racial na escola: a lei 10.639/2003 e os desafios da interdisciplinaridade para além das aulas de história.	Discutir o tratamento da Lei 10.639/2003 e como ela vem sendo aplicada, seja de forma isolada ou interdisciplinar nas escolas, propondo ações que favoreçam sua implementação de maneira integrada.	Revisão sistemática e análise de conteúdo de produções científicas publicadas em 19 periódicos nacionais entre 2003 e 2015, abrangendo diversas áreas, com foco nas seguintes palavras-chave: cultura afro-brasileira, educação étnico-racial e cultura africana.	Houve dificuldades em trabalhar de forma interdisciplinar, mas o apoio da escola e o envolvimento de professores, alunos e famílias foram essenciais para o sucesso do projeto iniciado em 13 de maio. Isso ajudou a reduzir o racismo pedagógico e a problematizar as práticas escolares que negam as contribuições negras na construção científica, econômica, histórica e cultural do país.
8 LIMA, Isabela Talita Gonçalves de; BRASILEIRO, Livia Tenorio (2022)	Fazer um estudo sobre o material contido na área	Levantamento de periódicos brasileiros que tratam da Educação Física	Os estudos concentram-se, em sua maioria, no tratamento da

Título: A cultura afro-brasileira e a Educação Física: um retrato da produção do conhecimento.	de Educação Física, publicados do ano de 2001 a 2017 cujo tema se associe a cultura corporal.	dentro das dimensões socioculturais pedagógicas da Capes com web Qualis A1,A2, B1, B2, durante o período de 2001 a 2017. Análise de conteúdo de acordo a Bardin (análise sistemática, temática e analítica).	capoeira e dos preconceitos relacionados ao futebol. Há um pequeno número de produções sobre esses temas. Também é apontada a necessidade de expansão das pesquisas no campo do lazer, brincadeiras, danças e outros aspectos culturais nas comunidades quilombolas.
9 SANTOS, Eurides de Souza (2014) Título: Memória Social a brincadeira dos cocos na comunidade Caiana dos Crioulos PB	Analisar a importância da manutenção social do coco, no processo de manutenção das raízes culturais.	O estudo teve como bases metodológicas a etnomusicologia (antropológica e sociológica).	O estudo conclui que é de grande importância a memória social para a manutenção das raízes culturais das comunidades.

10 DOS SANTOS NOBREGA, Carolina Cristina (2020) Título: Por uma Educação Física antirracista.	Discutir as contribuições dos professores negros na tematização das pedagogias antirracista em aulas de Educação Física.	A metodologia utilizada foram: Estudo teórico, entrevista e estudo de caso.	O estudo identificou conhecimentos que promovem práticas antirracistas e destacam as contribuições da Educação Física na tematização da cultura afro-brasileira. Ele também sugere caminhos para uma educação que problematize os direitos humanos, frequentemente ignorando a submissão da cultura negra na sociedade e, especialmente, nos currículos escolares. Além disso, ressalta a importância das mulheres negras na busca por uma formação teórico-prática que favoreça a prática docente étnico-racial.
11 GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de (2021) Título: Ações afirmativas de promoção da igualdade racial	Demonstrar como o movimento negro, tem contribuído para a diminuição dos preconceitos, e como ele opera no sentido de traçar métodos	A metodologia decorre de uma análise sócio-histórica das bases legais de forma contextualizada.	As reivindicações da população negra são de grande importância no processo histórico de consolidação e implementação prática dos direitos. O acesso à educação, direito às cotas raciais representam uma vitória significativo para a presença da população

na educação: lutas, conquistas e desafios	de combate ao racismo.		negra nos debates sociais e acadêmicos.
---	---------------------------	--	--

Fonte: Tabela elaborada pelos autores.

O próximo passo após a seleção do material consistiu na leitura minuciosa de cada artigo, seguida pela sua categorização. Categorizar é o resultado de uma análise detalhada, envolvendo o agrupamento e a separação de características comuns e diferenças, conforme destacado na abordagem cognitiva de Lima (2010). Este processo foi realizado com o objetivo de identificar lacunas relevantes que contribuíssem para a discussão da temática abordada.

Como resultado, foram delineadas duas categorias:

Quadro 4 - Divisão temática dos artigos selecionados

Categoria	Descrição	N
Construção de Identidade Profissional	Esta categoria discute o processo de construção dessa identidade com a utilização dos elementos da cultura corporal afro-brasileira e quilombola em diferentes realidades	4
Caminhos e Dificuldades	Esta categoria discute as dificuldades encontradas para a sistematização das regulamentações legais da cultura afro-brasileira e quilombola no dia a dia escolar.	7

Fonte: elaborado pelo autor.

5.1 A Construção da identidade profissional

Este estudo é de grande relevância, pois contribui para a compreensão e identificação de elementos fundamentais que favorecem o processo de construção da identidade dentro da cultura corporal afro-brasileira e quilombola. Ao se aprofundar na análise dos onze estudos revisados, foi possível identificar duas categorias principais, sendo que, dentro de uma dessas categorias, cinco estudos promoviam um debate consistente e articulado em torno da construção da identidade profissional. Esses debates oferecem uma visão aprofundada sobre como as práticas corporais e como as vivências culturais afro-brasileiras e quilombolas influenciam e moldam a

percepção de identidade dos sujeitos dessas comunidades, evidenciando a importância de resgatar e valorizar tais elementos em contextos educacionais e sociais.

Maroun (2014) descreveu de forma detalhada o processo de construção da identidade quilombola a partir da prática do Jongo. Conduziu-se uma pesquisa qualitativa na comunidade de Santa Rita do Bracuí, remanescente de quilombo na cidade de Angra dos Reis no Rio de Janeiro. Ao longo de dois anos (2010 e 2011), foram coletados diversos dados empíricos por meio de observações etnográficas das rodas de Jongo e entrevistas detalhadas com membros desta comunidade.

Essa abordagem proporcionou um vasto material para análise e compreensão da vida e cultura neste contexto específico. Destaca-se que o Jongo emerge como uma importante manifestação cultural que contribui para a formação identitária, o resgate cultural e enriquece a compreensão da temática afro-brasileira, em consonância com a Lei 10.639/2003 nas práticas educativas.

Em outro estudo Maroun (2016) teve como objetivo discutir a integração do Jongo na Educação Física escolar como uma temática afro-brasileira e quilombola. Nesse estudo adotou uma metodologia de cunho etnográfico, permitindo à autora imergir no cotidiano da comunidade por meio de observações e entrevistas. O Jongo desempenhou um papel fundamental na construção da identidade desta comunidade de Brauí, e sua inclusão no currículo escolar fortaleceu sua afirmação enquanto comunidade quilombola. O envolvimento comunitário desempenha um papel essencial neste trabalho, pois, com o reconhecimento dos moradores e a colaboração da escola, foi possível resgatar uma tradição que estava adormecida no cotidiano, e ainda viva nas memórias dos mais velhos.

É importante destacar a colaboração entre a escola e a educação física na redescoberta desse saber, foi revivido por meio de memórias, escutas e rodas de conversa, onde os conhecimentos transmitidos pelos anciãos foram compartilhados. Esse processo facilitou o diálogo entre gerações, gerando novas experiências e perpetuando a tradição entre os mais jovens.

No estudo de Goulart *et al.* (2021) buscou-se analisar as contribuições das práticas corporais na manutenção da cultura corporal quilombola. Analisaram-se 11 artigos, destacando a singularidade das manifestações e práticas corporais, refletindo sobre como ocorre a manutenção, resgate e resistência cultural. O estudo conclui sobre a singularidade da cultura corporal quilombola, sua pluralidade na diversidade de representações, consideradas patrimônios culturais, imaterial das comunidades quilombolas.

Lima *et al.* (2022) analisaram as produções de artigos que abordam o tema da cultura afro-brasileira. Em sua metodologia, adotou-se a catalogação dos trabalhos de acordo com o tema estudado em periódicos de Educação Física, visando aprofundar as discussões que permeiam a área no período de produção de 2001 a 2017. O estudo investiga questões como o futebol e o racismo, debates étnicos no lazer, movimentos interculturais e interétnicos, assumindo a responsabilidade da Educação Física de promover o diálogo sobre a cultura afro e contribuir para a inclusão humana e democrática.

Dos Santos Nóbrega (2020) analisou a contribuição dos educadores negros na Educação Física, na abordagem do conteúdo afro-brasileiro, direitos humanos e equidade racial, para a formação de cidadãos conscientes e engajados pela igualdade racial. Utilizou entrevistas com profissionais da equipe gestora e professores, abordando as categorias de formação docente, identidade afro-brasileira e diversidade nas aulas de Educação Física, utilizando recursos como estudo teórico, entrevistas semiestruturadas e estudo de caso. A deficiência no tratamento corporal da cultura negra na escola, reflexo de uma formação básica deficitária, está presente apenas para responder a um ato regulamentar, sendo necessária a formação continuada. O trabalho com a temática acontece apenas com professores sensibilizados, não sendo estruturante no projeto político-pedagógico. Os professores de Educação Física se aproximam mais do tema em relação aos outros profissionais.

Tendo em vista a diversidade de representações apresentadas por Goulart *et al.* (2021) e Lima *et al.* (2022) sobre as construções corporais presentes nas comunidades espalhadas pelo território, muitas das quais são preservadas na memória dos mais velhos e resgatadas como forma de afirmação, conforme destacado por Maroun (2013; 2016), torna-se necessário que a busca pelo respeito e inclusão dessas temáticas se construa não apenas por trabalhadores negros ou por aqueles envolvidos no movimento, como evidenciado nos estudos de Nóbrega (2020). É essencial que essa construção esteja alinhada a práticas educativas inclusivas, abrangendo todas as expressões culturais presentes no ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma identidade profissional que garanta, contemple as representatividades do povo negro.

5.2 Caminhos e Dificuldades

Esta categoria possui 7 artigos que discutem as dificuldades encontradas para a sistematização das regulamentações legais da cultura afro-brasileira e quilombola no dia a dia escolar.

Monteiro *et al.* (2020) analisou o estudo das publicações em revistas e periódicos referentes à questão étnico-racial na Educação Física. O trabalho utilizou a análise de conteúdo de 17 artigos selecionados que tratavam do tema estudado de forma quantitativa e qualitativa, os quais passaram pelo processo de categorização e análise de conteúdo buscando a compreensão de cada artigo. O estudo conclui que é necessária uma nova formulação das políticas públicas, maior clareza, formação profissional mais direcionada ao tema, além de pesquisas mais contextualizados e menos superficiais, visando alcançar maior visibilidade e garantia de direitos sociais para esses grupos.

Gaia *et al.* (2021) destacaram os caminhos e dificuldades encontrados na pesquisa sobre práticas corporais quilombolas na produção acadêmica da Educação Física. Ao enfatizar o significado dessas práticas e jogos, o estudo aborda a distribuição desigual das pesquisas sobre essa temática pelo território brasileiro. Identifica-se uma predominância de pesquisas nas regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, enquanto a região Norte carece de estudos. Esse desequilíbrio geográfico revela uma lacuna a ser preenchida e ressalta a necessidade de maior inclusão e representatividade das práticas corporais quilombolas na produção acadêmica da Educação Física em todo o país, especialmente na região Norte.

De Castilho *et al.* (2015) conduziram uma revisão sistemática sobre teses e dissertações relacionadas à educação em comunidades quilombolas entre 1995 e 2014, visando identificar os temas abordados nessas pesquisas. A metodologia utilizada incluiu uma revisão bibliográfica sistemática para identificar artigos relevantes e uma revisão integrativa para conectar o conhecimento estudado à literatura existente. Os procedimentos metodológicos abrangeram a identificação dos temas, categorização, análise, interpretação dos resultados e apresentação da revisão. Entre as 135 pesquisas analisadas, 32 foram selecionadas para esta revisão. Os dados revelaram um aumento nas pesquisas após 2004, juntamente com a invisibilidade de muitas comunidades devido à falta de estudos. As principais dificuldades encontradas incluem a falta de uma educação contextualizada, currículos urbanos, materiais adequados, restrições para divergir do currículo oficial e a presença de salas multisseriadas, apesar das regulamentações e diretrizes que promovem esse tipo de ensino.

Gevehr *et al.* (2016) avaliaram o tratamento da educação étnico-racial a partir de uma ótica interdisciplinar. Como metodologia utilizada, a análise evidenciou que nos doze primeiros anos em que a Lei 10639/2003 esteve em vigor, poucos trabalhos sobre a temática foram encontrados nas bases de dados pesquisadas. Em relação às práticas, constatou-se que a inserção do tema nos currículos escolares vem sendo realizada de forma lenta e superficial. A avaliação do projeto foi feita de forma qualitativa, marcada pela dificuldade da interdisciplinaridade devido

ao enraizamento ao ensino tradicional e pelo sentimento de representatividade dos alunos e comunidade escolar.

Santos (2014) em seu estudo sobre a comunidade quilombola Caiana dos Crioulos-PB, examina a memória social e a prática da brincadeira dos cocos, buscando compreender o processo de reconstrução e ressignificação dessa tradição ancestral. O autor emprega conceitos antropológicos, etnomusicólogos e sociológicos para elucidar as transformações, negociações e resistência sociocultural presentes nesse contexto, fundamentais para reafirmar a cultura coletiva, seus significados e memórias. Conclui-se assim, ao final dos estudos, que o coco nessa comunidade é uma importante manifestação que contribui para o fortalecimento cultural da comunidade, na busca de afirmação e reafirmação de seus direitos frente a questões relacionadas ao debate fundiário e ao direito à terra.

Gomes *et al.* (2021) utilizou uma pesquisa historiográfica documental e análise histórica atual do negro, explorando suas formas de luta contextualizadas, desde a participação nas escolas até a resistência contra o falso paradigma da democracia racial. Destaca-se ainda a importância da implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas e o papel crucial do movimento negro na garantia dos direitos frente a políticos reacionários. Assim, diante das conquistas, o estudo conclui sobre a importância do movimento na reafirmação, manutenção e lutas por direitos, uma vez que uma sociedade reacionária e conservadora utiliza de momentos de poder para tentar dismantelar e desconfigurar essas conquistas.

Gomes *et al.* (2021) ressaltam a importância da mobilização dos movimentos negros, das populações afrodescendentes e de profissionais na garantia de conquistas e na resistência a movimentos reacionários. Nesse sentido, Santos (2014) apresenta um estudo sobre a cultura corporal dos cocos, destacando um ensino integrado às tradições como uma forma de reafirmação dos direitos territoriais. De Castilho *et al.* (2015) e Monteiro *et al.* (2020) contribuem ao debate ao apontarem a descontextualização do currículo como um desafio e ao reforçarem a necessidade de políticas e intervenções mais claras. Gevehr *et al.* (2016) observam que há poucas produções acadêmicas sobre o tema e que sua inserção no contexto educacional ainda é lenta. Gaia *et al.* (2021) complementam essa visão, afirmando que, além da produção reduzida mencionada por Gevehr *et al.* (2016), os estudos existentes sobre o tema são irregulares com menor representatividade na região Norte.

5.3 Considerações finais

Durante a pesquisa, duas categorias principais emergiram: a formação profissional e as dificuldades associadas a essas práticas, resultantes de uma interseção complexa de fatores.

É evidente a escassez de estudos que abordem a cultura corporal e as relações étnico-raciais na Educação Física, com uma presença ainda mais limitada na região Norte, concentrando-se principalmente no Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Nesse sentido, muitas comunidades permanecem carentes de investigação, embora possam oferecer valiosas contribuições para a ampliação das práticas nas aulas de Educação Física. Importa ressaltar que, apesar do aumento nas pesquisas, estas ainda se mostram insuficientes diante da vasta diversidade étnica e do tamanho territorial do país.

Relatos e discussões sugerem a possibilidade de desenvolver essa identidade por meio da interação e envolvimento dos profissionais docentes, considerando as análises que emergem das realidades desses espaços de conhecimento, as quais devem ser exploradas e compartilhadas como temas pertinentes.

Apesar dos profissionais enfatizarem as questões de regulamentação legislativa, observa-se uma clara dificuldade por parte dos professores em integrar esses conteúdos em suas práticas diárias em sala de aula. A ausência de uma educação que contextualize as culturas dessas comunidades, aliada à simples transposição de um currículo, sem considerar as especificidades locais, enfraquece a conexão desses profissionais com a cultura, diminuindo os laços e as relações grupais, comunitárias e com a terra.

Embora a obrigatoriedade dessa inserção seja reconhecida por meio das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira, e pela DCNEEQ, que trata das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola em todo o território nacional, no dia a dia escolar ela não é uma necessidade premente. A formação docente, assim como a formação continuada, emerge como uma necessidade urgente que deve ser enfrentada pela escola, pelas universidades e pelos profissionais, dado o impacto significativo que as lacunas na formação profissional exercem sobre o cotidiano escolar.

Comunidades que incorporam tematizações de práticas corporais afro-brasileiras e quilombolas, como Angra dos Reis, que tematizou o Jongo, conseguiram contribuir de maneira notável para a identidade da comunidade, promovendo fortalecimento coletivo e representatividade dentro da escola.

Revela-se urgente a necessidade de incluir a cultura afro-brasileira e quilombola nas aulas de Educação Física, dada a escassez de pesquisas sobre essa temática. Destaca-se, com maior

ênfase, a lacuna existente na região Norte, onde há significativamente menor material em comparação com outras regiões. É crucial o desenvolvimento e apoio a pesquisas para dar visibilidade e reconhecimento a uma parcela importante da população e do alunado, que mantém suas tradições vivas.

Além disso, fica evidente a necessidade de enfatizar essa temática ao longo de toda a formação dos profissionais da Educação Física, uma vez que muitos não se sentem preparados para trabalhar com essas práticas, muitas vezes excluindo o universo cultural de grande parte dos estudantes.

Práticas como o Jongo no Rio de Janeiro demonstram as contribuições de um ensino que respeita a diversidade e os conhecimentos da população, tornando o ensino significativo e representativo, um elemento de fortalecimento educativo e comunitário.

Assim, os estudos indicam a necessidade de buscar uma formação que transcenda a ótica elitista e tradicional, e que a cultura negra se torne um elemento vivenciado, conhecido e respeitado, na promoção de uma identidade positiva, igualitária e que ocupe os espaços nas escolas e na sociedade.

6 JOGOS AFRO-BRASILEIROS E QUILOMBOLAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO 1º SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Desde a chegada dos portugueses no Brasil, foi instituída a escravização compulsória indígena e negra, sua proibição ocorreu como resultado da revolta negra, a lei que extingui a escravidão é sancionada em maio de 1888. De acordo com Munanga (2019), o modo como os negros eram animalizados, desapropriados de sua humanidade, tinha como base as teorias associadas a cor da pele escura, a rigidez e inferioridade intelectual. Nesse cenário foi negado ao negro suas representações e construções humanas como dança, brincadeira, amor, forma de resolver e solucionar seus problemas com o mundo. É importante observar que a permissão dos movimentos corporais negros nesse período, perpassava pela autorização dos seus donos, a qual os limitavam a movimentos que produzissem lucro.

Se colocando de forma resistente a essa realidade desumanizante surgiram comunidades compostas por escravos fugidos e alforriados, distantes das cidades ou até mesmo a seus arredores, como formas de luta. Nessas áreas, ainda que suas linguagens e seus corpos fossem negados e criminalizados pela justiça colonial, essas populações conseguiram criar modos resistentes de sobrevivência, preservando suas raízes culturais (ARRUTI, 2017).

É observável que a luta, construída ao longo dos séculos, encontra eco nas regiões onde comunidades quilombolas se mantêm ativas até hoje, como se observa nas comunidades quilombolas que localizam na área da Superintendência Regional de Ensino de Arraias, no sudoeste do estado do Tocantins.

As comunidades localizadas nas cidades que integram a Superintendência de Ensino de Arraias são: Arraias, Aurora, Combinado, Lavandeira, Novo Alegre e Paranã. Segundo a Fundação Cultural Palmares, até 18 de setembro de 2024, existem 3.051 comunidades quilombolas certificadas no Brasil, sendo 43 no estado do Tocantins. Na área da Superintendência de Arraias, há sete comunidades certificadas: Comunidade do Claro, Ouro Fino e Prata, em Paranã; Comunidade do Mimoso, em Paranã e Arraias; e as comunidades de Kaagados, Lagoa dos Patos e Lagoa Pedra, em Arraias.

Tendo esse cenário como pano de fundo, é necessário que a escola considere essa realidade a qual ela faz parte, ou se aproxima. Observa-se que a inserção da cultura afro-brasileira e quilombola na escola, em especial nas aulas de Educação Física, tem acontecido de uma forma lenta, muitas vezes avanços na legislação não representam implementação prática nas relações sociais (ARROYO, 2015).

A associação entre a cor da pele preta e a inferioridade de direito ainda é tratada de forma natural pela sociedade que, tende a não perceber os muros, e barreiras que impedem que os negros sejam aceitos de forma humana e integral dentro das escolas. Os corpos muitas vezes estão dentro de sala, mas suas histórias, vida e construções ficam do lado de fora, em uma relação conflituosa que gera nessa cor de pele preta um maior abandono, repetência e disfunção idade e série (ARRUTI, 2017).

Marques (2012) e Arroyo (2015), afirmam que os jogos institucionalizados de origens europeias e norte americanos são imersos sob uma narrativa feita pelo viés dos colonizadores, servindo assim para a reafirmação de uma supremacia cultural que desqualifica a presença das construções negras dentro das escolas, inculcando ao seu ideário de superioridade intelectual e estética, reforçando as estereotípias que desqualificam e marginalizam o aluno negro e suas construções nas aulas.

Este trabalho busca apresentar atividades que viabilizem a tematização dos jogos de origens afro-brasileira e quilombola dentro das escolas, em consonância com a lei 10.639/2003, trazendo a imagem do negro enquanto responsável pela construção e reconstrução de um repertório de conhecimento, rico e dinâmico, ocultos, ou mesmo tratados de forma fragmentada dentro das escolas.

6.1 A importância do jogo enquanto valorização humana nas comunidades tradicionais

O jogo ocupa um papel fundamental nas comunidades tradicionais, pois é por meio dele que as crianças desenvolvem habilidades e são inseridas no grupo. Cada comunidade compartilha suas práticas e técnicas corporais, de acordo com os elementos disponíveis e as necessidades humanas e espirituais. Para Huizinga (1971), o jogo é um fenômeno presente não apenas entre os seres humanos, mas também em diversos animais. No entanto, no contexto humano, ele assume um papel único, pois se torna um meio pelo qual a cultura se desenvolve, superando a mera atividade lúdica observada em outros seres vivos.

Huizinga enriquece essa análise ao destacar os limites temporais e espaciais do jogo, sua natureza voluntária e a presença de regras, que podem ser produzidas interna ou/externamente, e sua utilização perpassando pela aceitação do grupo. Ele também ressalta o caráter social do jogo e sua presença em diferentes contextos, como comemorações, festividades e ritos religiosos. Para o autor, o jogo é anterior à própria cultura, pois as primeiras manifestações culturais surgiram a partir de atividades lúdicas, estabelecendo as bases para as estruturas culturais subsequentes.

Complementando essa perspectiva, Caillois (2008, apud CARVALHO) expande a visão de Huizinga, entendendo o jogo como um elemento que é tanto produto quanto produtor da cultura. Para Caillois, o jogo se divide em duas categorias: ludus e paidia. O ludus (agon e alea) envolve regras e regulamentações, enquanto o paidia (mimicry e ilinx) está relacionado ao prazer e à espontaneidade. Nos jogos afro-brasileiros e quilombolas, observa-se uma resistência às regras formais externas, distanciando-se das lógicas produtivas cristalizadas dos esportes regulamentados (ludus), ao ponto que se aproxima dos aspectos referentes a criatividade, liberdade, risco, dramatização, historicidade e ancestralidade, características da paidia.

O jogo é um instrumento de lazer, educacional uma atividade essencial na vida social, interações e conhecimentos. Dessa forma, não apenas transmite valores e normas culturais, mas também atua como uma força criativa e transformadora, participando ativamente da construção de novas formas culturais de existência.

No contexto educacional, o jogo assume um papel crucial no desenvolvimento humano, favorecendo as dimensões física, cognitiva, social e emocional do indivíduo. Os jogos das comunidades tradicionais afro-brasileiras e quilombolas carregam significados profundos e contribuem para a formação de culturas singulares, estabelecendo formas de comunicação baseadas nas necessidades e nos referenciais do próprio grupo (GOULART *et al.*, 2021).

Kishimoto (2014) destaca que os jogos tradicionais carregam em si sua historicidade, sendo transmitidos ao longo do tempo e incorporando elementos preservados, transformados e ressignificados pelas comunidades que os praticam. Essas formas de representação não são fixas, pois são influenciadas pelo tempo, vivência e oralidade. Essas transformações ocorrem de maneira orgânica, conforme as necessidades e valorização da própria comunidade em interação com o mundo. A resistência das comunidades às influências externas fortalecem esses jogos, contribuindo para a valorização, respeito e a manutenção de suas tradições.

Volpato (2017) observa que os alunos têm sido bastante influenciados pelas mídias na construção de seus repertórios motores. Contudo, é importante que a escola e os professores se apropriem desses jogos presentes na vida cotidiana desses alunos, dando um novo tratamento, e que a partir daí amplie o debate sobre as práticas tradicionais negligenciadas por muitas escolas, e quando vista são tratadas de forma fragmentado e pontual restrito a datas comemorativas e eventos folclóricos

Para Sousa, Costa e Ehrenberg (2021), é essencial que a escola valorize esses saberes comunitários, integrando-os ao ensino de forma significativa e decolonial. Esse redirecionamento é especialmente relevante na Educação Física escolar, pois busca afirmar seu caráter inclusivo e acolhedor ao reconhecer a riqueza nacional dos jogos tradicionais, afastando-se de uma educação

pautada nas influências, ótica norte-americanas e europeias. Dessa forma, favorece-se a valorização e o respeito ao conhecimento tradicional, promovendo um ambiente escolar que contribui para uma educação mais humanizada e conectada com as realidades culturais dos estudantes.

6.2 Para além da simples presença: proposições da cultura corporal negra no centro das rodas das aulas de Educação Física

O direito a uma educação de qualidade é um fator inalienável da nossa Constituição Federal. A DCNEM, BNCC e DCT, são documentos que utilizam como base a Lei 10.639/2003, LDB 9394/96, e Constituição Federal, sob a ótica de contemplar uma educação de qualidade que se baseie nos conceitos democráticos, republicanos, na ciência, e respeite a diversidade cultural.

Educação Física vincula-se ao campo das Linguagens e suas Tecnologias, abrangendo às diversas formas de comunicação corporal, cultura corporal, conforme as referências implementadas na década de 1980. Vale destacar que, antes da construção e implementação da LDB 9.394/96, a Educação Física era vista como uma atividade, e não como um componente curricular como as demais. Nessa época, ela mantinha relações estreitas com instituições ligadas ao regime ditatorial, como o exército, e adotava práticas europeias, em detrimento das construções étnicas e comunitárias.

Como resultado de reivindicações das comunidades afro-brasileira, objetivando contribuir para a inserção da narrativa negra e o fazer pedagógico, indo além do trato folclórico, a qual se apresentava em apenas momentos pontuais, é aprovada a lei 10.639 no ano de 2003. De acordo com essa lei, as tradições e história que perpassam o ambiente escolar deve incluir as contribuições das comunidade afro-brasileira e africana, negligenciadas durante grande parte da história da educação, a qual resumia as suas atuações apenas como de subordinado e escravizado.

Também resultado dessas lutas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a CNE/CEB nº 8 de 20 de novembro de 2012. Essa resolução surge como resultado de mobilização negras, na busca de incluir no currículo escolar a valorização da cultura e conhecimentos das comunidades quilombolas em escolas que se localizam nessas regiões ou que recebam alunos quilombolas. Salienta-se que a Lei 10.639/2003 já trazia a obrigatoriedade da cultura afro-brasileira e africana nas tematizações em sala de aula, no entanto, vale ressaltar que na maioria das vezes reproduziam nas escolas quilombolas os mesmos moldes contextualizadas nas cidades

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) evidência a relevância da valorização da historicidade dos escolares, e a necessidade de mudança de paradigmas que silenciam as complexidades dos sujeitos. Esse documento esclarece que os alunos são: “sujeitos que necessitam ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (DCNEM, 2013, p.155).

Nesse sentido também a BNCC (2018) e o DCT (2022) debatem sobre o ensino médio, destacando que esse segmento tem enfrentado muitas dificuldades em se consolidar como um espaço de diversidade. Assim, evidencia-se a necessidade de compreender a realidade na qual esses alunos e juventudes estão inseridos, para que seja possível elaborar, em conjunto, proposições inclusivas voltadas para esse público. A pergunta "quem é esse aluno?" é frequentemente feita, mas há pouca reflexão acerca das respostas, o que impacta diretamente na qualidade do ensino, na construção de currículos, na elaboração de livros didáticos e nas práticas escolares.

De acordo Arroyo (2015), a escola tem reproduzido práticas que tratam a diversidade de forma simplista, reforçando a superioridade da cultura colonizadora e contribuindo para não identificação dos alunos negros a esse espaço, fato que tem refletido em altos índices de reprovação e distorção idade-série entre esses estudantes. As culturas e os conhecimentos negros diversos são abordados de maneira superficial, reforçando a ideia racista que associa a cor da pele a um obstáculo ao sucesso, enquanto o clareamento é visto como o padrão para a conquista científica.

É bastante perceptível que o número de alunos negros que abandonam a escola aumenta proporcionalmente à medida que avançam os níveis de ensino, resultando em uma presença significativamente menor de alunos negros nas etapas mais avançadas. Oliveira e Sacramento (2016, p. 317) elucidam que "É possível que, entre as práticas dos estudantes que frequentam a escola pública, particularmente os negros, estejam incluídas as relações de trabalho na família e fora dela, além dos espaços de sociabilidade relegados." A necessidade de contribuir com a renda familiar frequentemente leva esses alunos a terem que escolher entre estudar ou trabalhar, o que impacta diretamente sua permanência na escola e compromete seu desenvolvimento acadêmico.

6.3 1ª Série do Ensino Médio / Educação Física / Jogos Afro-brasileiros e Quilombolas

O Ensino Médio inicia um ciclo de ensino que tem mostrado um avanço no acesso, com um aumento no número de escolas e matrículas. Esse fato é inicialmente encantador; no entanto, ao relacionar esse aumento com o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental, percebemos que há uma diminuição das matrículas à medida que se avança para o Ensino Médio.

Segundo Arroyo (2015), essa diminuição das matrículas quando comparadas ao Ensino Fundamental ocorre por vários fatores. Destacam-se a necessidade de os jovens trabalharem para contribuir com as despesas familiares, a repetência e a pouca atratividade percebida por esses alunos na maneira como a instituição escolar aborda o conhecimento.

As camadas mais pobres são a grande maioria dos desistentes. Ao se avaliar a cor de pele desses jovens, nota-se que pretos e pardos compõem a maioria dos que abandonam as escolas. Tendo esse cenário como pano de fundo, é importante avaliar quais são as contribuições que a Educação Física pode oferecer para mudar essa realidade de desvalorização e abandono escolar.

De acordo com Libânio (2010), a educação tradicional e as pedagogias não críticas têm um caráter de consolidação social, desenvolvidas sob a perspectiva das elites e sem a preocupação de promover práticas inclusivas. Nessa abordagem, as problemáticas relacionadas à inclusão das diferenças e das diversas formas de pensamento, bem como o currículo eurocêntrico, não contemplam adequadamente as perspectivas africanas e afro-brasileiras. Com o surgimento das teorias críticas, defendeu-se que a escola deve se apropriar da diversidade, incorporando às suas práticas e conteúdos as contribuições e construções dos grupos historicamente excluídos, que nas pedagogias tradicionais não são considerados como sujeitos ativos.

Gomes (2012) destaca que há uma aceitação camuflada do corpo negro, enquanto a cultura e a história desse grupo são dilaceradas de forma explícita.

De acordo com Saviani (2021), não se trata de abandonar o conhecimento clássico. Arruti (2017) também defende que é importante que os negros tenham acesso ao conhecimento científico tradicional. No entanto, Gomes (2012) enfatiza que é necessário descolonizar o currículo, incluindo no debate as construções e a participação dos negros e dos ancestrais desses alunos como construtores de ciência e cultura, rompendo com a visão reducionista e folclórica que os desliga das produções científicas.

Para Arroyo (2015), as construções corporais e científicas não são exclusivas das elites, nem resultam de uma participação passiva das camadas populares. Saviani (2014; 2021) e Libâneo (2010) argumentam que essas construções são resultado de lutas e refletem as

contribuições de todos os sujeitos envolvidos. Assim, ambos os autores concluem que a narrativa histórica tende a privilegiar aqueles que detêm o poder de elaborá-la, enquanto a realidade vivida demonstra uma pluralidade de protagonistas. Nesse contexto, destaca-se a importância das leis e diretrizes que promovem a implementação da cultura negra, afro-brasileira e quilombola nas escolas, buscando garantir que essas culturas sejam devidamente representadas e valorizadas no ambiente educacional.

6.4 Jogos de Matrizes afro-brasileira e quilombola: Sugestões de temáticas

Os jogos corporais sugeridos neste trabalho são expressões que se manifestam nos atos religiosos e nas práticas culturais das comunidades quilombolas, resultante de interações de poder e debate com a cultura de massa (SILVA *et al.*, 2012; PEDROZA, 2020). Essas práticas estabelecem uma conexão com as tradições, a identidade cultural, ancestralidade africana e ao campo religioso (SILVA *et al.*, 2012). A Folia presente nesse espaço é entendida como uma forma de evangelização católica do sertanejo, e ao mesmo tempo de resistência de suas tradições e raízes uma forma de manter viva, na qual os participantes percorrem as comunidades montados a cavalo, hospedando-se e dormindo em redes. O percurso das Folias pode durar de semanas a meses e ao final da jornada, as folias se reúnem para homenagear o Santo celebrado, proporcionando um grande encontro de fé e cultura que mantém viva a tradição e oferece um espaço para a expressão cultural local (PEDROZA, 2020).

Entre os jogos corporais constituídos nas comunidades quilombolas, evidencia-se a Súcia, a Roda, a Batucada e o Bolé. Destaca-se também além dessas práticas, manifestações culturais que, embora não tenham se originado nesses espaços, encontraram um terreno fértil para serem vividas, incorporadas e transformadas, como a Capoeira, Maculelê, o Forró e futebol. Essas construções contribuem significativamente para o fortalecimento das individualidades e subjetividades coletivas da comunidade, reforçando laços culturais. As interconexões entre essas manifestações revelam a riqueza e valorização da herança cultural africana reelaboradas, e construídas no Brasil.

Um exemplo dessa riqueza cultural é a Súcia, uma prática de relevância nas comunidades quilombolas da Superintendência Regional de Arraias, localizada na Região Sudoeste do Tocantins. Inserida em um contexto de resistência cultural, a Súcia desafia a influência de modismos e a desvalorização da expressão negra. Durante essa prática, homens, mulheres e crianças participam de um jogo de movimentos embalado por pandeiro, tambor, caixa, bruaca e viola. A atividade ocorre em círculo, uma característica comum das manifestações afro-

brasileiras, onde duplas ocupam o centro da roda, criando um espaço dinâmico para o ritmo e a criatividade. Essa circularidade não apenas fomenta a interação, mas também simboliza a ancestralidade que permeia essas expressões.

Outra expressão cultural significativa é a Roda, que se distingue pela presença marcante da poesia e da música. Nesse jogo corporal, os participantes engajam-se em uma dinâmica de perguntas e respostas, onde os versos são construídos de forma individual e coletiva. Tradicionalmente ela é vivenciada por ternos de folia compostos por homens devotos, especialmente os mais velhos, a migração dos mais jovens para a cidade a busca de acesso ao ensino, e trabalho tem resultado na perda gradual dessa prática, representando uma ameaça a essa importante manifestação cultural.

Também se apresenta como construção cultural das comunidades quilombolas da Região Sul do Tocantins a Batucada, que por sua vez, caracteriza-se como uma atividade mais lenta que a Roda, mas igualmente rica em significado. Está é acompanhada por viola, tambores e pandeiro, envolvendo movimentos circulares, trocas de lugares, negaças, marcados por uma participação coletiva. Frequentemente a Batucada é realizada durante as folias e nos pousos, essa prática conta exclusivamente com a participação dos foliões, reforçando seu caráter comunitário. Esse sentido de comunidade é fundamental para a preservação da cultura, pois fortalece a identidade coletiva dos participantes.

O Bolé é uma prática secular da Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso e do Vão do moleque de Goiás que resgata um tempo de celebração e pertencimento coletivo. De acordo ao Calendário Cultural de Arraias (2014), assim como Segundo Silva e Falcão (2012) e Pedroza (2020) essas vivências não se encontram fertilizadas nas práticas dos mais jovens, o que as colocam como uma ameaça de desaparecimento. Guardando semelhanças com as quadrilhas juninas, danças de salão, o Bolé nesse espaço restringe quase que exclusivamente nas memórias dos mais velhos. Seu desenvolvimento se faz por casais ao som de instrumentos tradicionais confeccionados pela própria comunidade, como tambores, pandeiros e caixa.

A capoeira no processo de construção de uma nova manifestação corporal a partir da interação entre os diversos povos que compunha a sociedade colonial e a cultura africana é a capoeira, constituída no século XVI durante o período da escravidão. É importante observar que esse jogo corporal tem como origens o movimento de resistência negra, e sua historicidade e corporeidade é assimilada e ressignificadas atualmente em diversos contextos e comunidades quilombolas. Silva e Ferreira (2012) evidenciam a circularidade dessa prática, formação espacial presente em grande parte das manifestações africanas e afro-brasileiras.

Outro jogo a ser sugerido é o maculelê, uma expressão de jogo-dança que, segundo Volpato (2009 *apud* CORRÊA, 2010), tem suas origens na cultura africana. Trazidos nos navios negreiros para o Brasil, os seres humanos escravizados vindos do continente africano carregavam em seus corpos as marcas de suas culturas. Ao ocuparem o espaço brasileiro, o contato com os povos e a cultura indígenas contribuiu para que o maculelê se consolidasse como uma forma de expressão negra na Bahia. Atualmente, essa prática está presente em manifestações culturais em todo o território, com a criação de músicas e coreografias que tornam cada grupo único. O ponto central das apresentações é a homenagem ao guerreiro Maculelê, que simbolicamente luta, vence, morre e renasce.

O forró se apresenta de maneira singular nesses espaços, manifestando de maneira singular como resultado do hibridismo entre comunidade quilombolas e comunidade externa. A confecção de instrumentos a partir de materiais como pele de animais e madeira distingue o Forró quilombola, tornando-o uma expressão de resistência, recriação e ressignificação cultural. A interação com outras populações trouxe influências externas, especialmente pelos mais jovens, que integram novas tecnologias, como teclados e equipamentos de som, à prática (SILVA *et al.*, 2012). Essa fusão de tradições e inovações exemplifica a adaptabilidade da cultura quilombola.

Por fim, o Futebol, um esporte mundialmente reconhecido, ganha uma dimensão própria nessas comunidades. Jogados em campos de terra e adaptados às condições locais, os jogos de futebol rompem com as formatações tradicionais, evidenciando a criatividade e a capacidade de adaptação das comunidades quilombolas aos recursos disponíveis. Assim, o Futebol se torna não apenas um esporte, mas também uma forma de expressão cultural que reflete a identidade e a vivacidade da comunidade.

Destaca-se a importância de abordar a cultura corporal e os jogos de origem afro-brasileira e quilombola nas escolas, especialmente na 1ª série do ensino médio. Observa-se que a cultura de massa frequentemente influencia os jovens, promovendo valores que tendem a substituir as tradições culturais. Nesse contexto, a inserção de jogos afro-brasileiros e quilombolas nas aulas de Educação Física das escolas da Superintendência Regional de Ensino de Arraias contribui para fortalecer a identidade étnica e cultural dos alunos, proporcionando experiências que valorizam essas tradições e enriquecem as práticas pedagógicas da disciplina.

A Lei 10.639/2003, a BNCC e o Documento Curricular do Tocantins fornecem a base legal para essa abordagem, incentivando práticas educativas que rompam com a hegemonia das culturas de matrizes europeias e norte-americanas. Na Educação Física, a valorização da ancestralidade se apresenta como um ato de resistência e reconhecimento dos povos afro-brasileiros e quilombolas, historicamente marginalizados. Incorporar essas temáticas nas aulas é

uma forma de fortalecer a identidade cultural e promover uma formação plural, que respeita as diversidades.

As sugestões de temas apresentadas servem como referências para práticas pedagógicas que, além de promoverem o desenvolvimento motor e cognitivo dos estudantes, também estimulam a mudança de perspectiva, posicionando os afro-brasileiros e quilombolas como protagonistas, sujeitos ativos na produção de jogos e práticas corporais, em vez de meros receptores, consumidores de conteúdos padronizados e hierarquizados.

Portanto, é essencial que a Educação Física escolar se dedique a pesquisar e implementar estratégias que favoreçam a inserção efetiva dessas culturas no ambiente escolar. Esse esforço enriquece o currículo e contribui para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos, que reconhecem e valorizam a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, e de especial dos presentes na Superintendência Regional de Ensino de Arraias.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

7.1 Perfil dos entrevistados

Para apresentar os sujeitos participantes da pesquisa, as informações foram organizadas conforme a ordem de aplicação dos questionários. Cada docente foi identificado com um número entre parênteses, apenas para fins de referência, e teve seus dados apresentados na seguinte ordem: idade, identidade de gênero, cor/etnia, formação acadêmica e tempo de atuação profissional. Essa caracterização tem como objetivo valorizar as trajetórias individuais e os contextos específicos nos quais cada profissional está inserido.

As idades informadas pelos participantes foram: 32, 35, 41, 44, 51 e 62 anos, resultando em uma média de 44 anos. Quanto à identidade de gênero, quatro se identificaram como masculinos, um como feminino e um como outro gênero. Em relação à cor/etnia, a distribuição foi a seguinte: preta (1), negra (1), branca (2), parda (1) e um participante que preferiu não informar. Todos declararam possuir formação em nível superior, sendo que três indicaram ter Especialização *Lato Sensu*. O tempo de atuação na docência variou entre 1 e 30 anos (1, 1, 5, 19, 24 e 30 anos), resultando em uma média de 13,3 anos.

O professor (P1) tem 32 anos, identifica-se com o gênero masculino e com a cor/etnia preta, é graduado em Educação Física e possui 1 ano de experiência profissional.

O professor (P2) tem 41 anos, gênero masculino, cor/etnia negra, é graduado em Educação Física e acumula 5 anos de experiência docente.

O professor (P3) tem 44 anos, identifica-se com o gênero outro, e com a cor/etnia branca, é graduado em Educação Física, possui especialização em Educação Física Escolar e conta com 19 anos de atuação profissional.

A professora (P4) tem 62 anos, gênero feminino, cor/etnia branca, é graduada em Educação Física, especialista em Planejamento Educacional, com 30 anos de experiência docente.

O professor (P5) tem 35 anos, gênero masculino, não informou sua cor/etnia, é graduado em Educação Física e possui 1 ano de experiência na docência.

O professor (P6) tem 51 anos, gênero masculino, cor/etnia parda, é graduado em Educação Física e possui pós-graduação em Saúde Pública. O tempo de experiência profissional não foi informado.

7.2 Temáticas jogos da cultura corporal afro-brasileira e quilombola na formação inicial

Perguntou-se aos entrevistados quantos semestres ou disciplinas de sua formação inicial abordaram a temática dos jogos da cultura corporal afro-brasileira e quilombola. Caso tivessem participado, solicitamos que mencionassem os nomes e as respectivas disciplinas.

Na minha formação eu participei de duas disciplinas, cada uma durou um semestre, o nome delas é: Educação Afro- brasileira e Indígenas e Jogos e brincadeiras de origem africana e indígena (P1).

Na minha formação inicial, não estudei os temas afro-brasileiro e quilombola (P2)

Infelizmente não (P3)

Não tive acesso a essas informações (P4)

Não tive disciplina relacionada a este tema(P5)

Nenhuma (P6)

Pode-se observar que apenas o(a) professor(a) P1 que possui menor tempo de experiência no Ensino Médio afirmou ter cursado duas disciplinas relacionadas à temática afro-brasileira e quilombola. Por outro lado, os professores P2, P4, P5 e P6 não tiveram acesso a essa formação. O professor P2 destacou de forma crítica a falta de oportunidade para adquirir esse conhecimento.

Para De Almeida Araújo (2015) há uma grande deficiência na formação básica, por negligenciar os conhecimentos afro-brasileiro na formação dos futuros professores, de modo que, quando os professores deparam com a realidade e diversidade que se coloca a população brasileira, não se sentem preparados em trazer para a prática cotidiana da escola. Monteiro *et al.* (2020) afirmam que é necessário que a formação dos profissionais licenciados se contextualize frente a realidade do povo negro, pois só assim a negligência frente a ancestralidade e dos direitos a esse povo poderá ser alcançada nas práticas educativas.

É importante ressaltar que o tratamento dessa temática não é considerado facultativo pelas redes de ensino, escolas e profissionais. A partir da Lei 10.639/2003, o ensino da cultura afro e afro-brasileira tornou-se obrigatório nas escolas de ensino básico, públicas e privadas. Assim, as universidades, responsáveis pela formação de docentes que atuarão no ensino básico, devem incluir essa temática de forma consistente na formação dos futuros professores.

Observa-se que três dos profissionais entrevistados obtiveram sua licenciatura antes da promulgação da Lei 10.639/2003, em vigor há 21 anos e três depois. As trajetórias profissionais analisadas, com tempos de atuação que variam entre 1 ano, no caso de recém-formados, e 30 anos de carreira, evidenciam diferentes marcos regulatórios que influenciaram a construção dos currículos de formação docente, considerando que muitos desses profissionais não foram submetidos à obrigatoriedade legal prevista pela referida legislação durante sua formação básica.

De acordo com Almeida e Sanchez (2017), existem diversas dificuldades na implementação da Lei 10.639/2003, principalmente relacionadas ao desconhecimento dos professores sobre a obrigatoriedade legal do ensino da cultura afro-brasileira. Os autores apontam como fatores influenciadores desse distanciamento o baixo engajamento das universidades em abordar essa temática, a resistência dos professores, questões religiosas, a defesa do ensino tradicional pelo estado e o racismo institucional, que impactam as práticas cotidianas no sistema educacional.

Nesse sentido, a pesquisa realizada por De Almeida Araújo (2015), com o objetivo de compreender as dificuldades na implementação da Lei 10.639/2003 na Bahia, destaca a formação básica como um fator relevante. O autor também ressalta a dificuldade de romper com as práticas tradicionais enraizadas em uma sociedade racista, evidenciando que tanto essa resistência quanto as deficiências na formação docente constituem obstáculos significativos para a efetiva contextualização da lei nas escolas.

Oliveira (2012) acrescenta que existe na Educação Física várias possibilidades para o trabalho com uma prática que valorize uma educação voltada para relações étnico-racial, no entanto, a limitação temática da formação docente, assim como a ausência de formação continuada são obstáculos de implementação de um currículo que valorize as construções afro-brasileira.

A ausência ou insuficiência de um currículo que evidencie a exigência legal e a relevância da cultura corporal afro-brasileira e quilombola dificulta sua implementação e o tratamento dessas raízes culturais na sala de aula. Nesse contexto, a promoção de formações continuadas surge como uma estratégia potencial para suprir essas lacunas (COELHO; SOARES, 2016)

7.3 Participação em cursos de formação

Em seguida, perguntamos aos professores se eles haviam participado em algum curso extra, capacitação ou formação continuada sobre a temática da jogos de matrizes afro-brasileira e quilombola. E todos os professores apontaram não terem participado de ações formativas sobre esse tema.

P1: Não

P2: Depois da minha formação não tive uma formação específica sobre a temática jogos de matrizes afro-brasileira.

P3: Não.

P4: Não

P5: Não

P6: Não participei

Observa-se que o fato de nenhum dos participantes receber cursos ou formações sobre jogos de matrizes afro-brasileira e quilombola, mostra certo silenciamento dessas questões. Além disso, a falta de uma formação inicial específica não tem sido compensada por formações continuadas, o que dificulta o preparo dos profissionais para atender essa exigência legal e ampliar o conhecimento e prática sobre o tema. De acordo com Moraes e Santos (2019) a não presença de uma formação sobre os aspectos étnico raciais favorece para o fortalecimento das práticas eurocentradas, e distanciamento das práticas corporais afro-brasileiro e africana da escola.

Surge também como desafio ao trabalho docente questões relativas à comunidades quilombolas. Observa-se que os professores que atuam em escolas quilombolas ou com estudantes quilombolas não tiveram acesso a esse conhecimento durante a formação inicial, e tampouco foram oferecidas oportunidades adequadas para suprir essa lacuna, o que contribui para a reprodução de práticas pedagógicas que desconsideram as especificidades culturais e históricas dessas comunidades, perpetuando desigualdades e impedindo a construção de um currículo realmente inclusivo e relevante.

Martins (2012), Oliveira (2012), apontam que existem várias possibilidades de trato dessa temática a serem abordadas em sala de aula, pois apresentam um vasto repertório de conhecimento, no entanto, o não tratamento desse debate na formação básica e continuada tem dificultado o trabalho de professores.

A falta de acompanhamento para orientar secretarias e escolas, aliada ao desinteresse dos órgãos institucionais da educação, tem impedido a oferta de formações adequadas, dificultando a implementação efetiva das Leis nº 10.639/2003 e 11.644/2008 nas escolas. Segundo Nobrega (2020), o processo de inclusão de conhecimentos e produções afro-brasileiras e quilombolas está marcado por ações individuais de escolas, professores negros e outros profissionais sensibilizados com a temática.

É importante destacar que apesar das dificuldades e muros impostos, existem iniciativas que dialogam para a construção de práticas inclusivas da cultura afro-brasileira e quilombolas. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais elaboradas pela SEPPIR e SECAD, visam tornar prática a implementação da Lei nº 10.639/2003 por meio de ações como a oferta de cursos de formação continuada e a produção de materiais didáticos para superar desafios e promover uma educação mais inclusiva.

Na região Norte, destaca-se nesta busca a implementação da formação continuada promovido pela UFPA, reconhecendo a importância do conhecimento produzido nas universidades e sua conexão com soluções práticas no ensino. Nesse sentido, essa instituição

desenvolveu um curso de formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais, implementado nas escolas desse estado (COELHO; SOARES, 2016). Também se insere nessa luta a Universidade Federal do Tocantins do Campus de Arraias, que recentemente passou a ofertar o curso de Educação Escolar Quilombola.

Essas ações se associam as políticas nacionais implementadas pelo governo federal que têm como objetivo fomentar cursos de formação continuada que promovam práticas antirracistas e inclusivas nas escolas (BRASIL, 2024).

7.4 Concepções sobre os jogos de matrizes afro-brasileira e quilombola na Educação Física Escolar EFE

P1: *Na minha concepção são temas que deve ser trabalhado e vivenciado dentro das escolas, no ambiente escolar pois há muitos estudantes quilombolas dentro das escolas*

P2: *É uma temática que é pouco abordada por não haver tempo, pôr a Educação Física haver apenas uma aula por semana, e por não haver formações específicas sobre o tema*

P3: *Não sei falar especificamente sobre assunto.*

P4: *É de suma importância para o desenvolvimento e conhecimento sobre a cultura afro e quilombola na vida estudantil dos alunos*

P5: *É de suma importância para a educação de nosso país, pois retrata a origem de nosso povo.*

P6: *Além de sua participação histórica tem a questão do desenvolvimento motor, como também o respeito pela cultura afro-brasileira que é tão pouco conhecida e explorada hoje em dia quanto na nossa formação acadêmica*

Em relação às concepções sobre os jogos de matrizes afro-brasileira e quilombola na Educação Física Escolar EFE, os professores P1, P4 e P5 destacam a relevância de abordar esta temática. O professor P1 ressalta a importância desse conteúdo, especialmente porque muitas escolas possuem alunos de origem quilombola.

Morais e Santos (2019) e Neira (2016) apresentam evidências sobre a importância de tratar e abordar os diversos conhecimentos, destacando-os e discutindo-os como saberes no ambiente escolar. Azeredo (2011) e Gomes (2012) também afirmam o papel fundamental das práticas educativas pautadas no respeito ao outro, como forma de promover a descolonização dos conhecimentos trabalhados na escola. Observa-se que os alunos negros e quilombolas, ao ingressarem na escola, frequentemente não se sentem representados em suas vivências e construções históricas, uma vez que as práticas escolares se encontram dissociadas de suas experiências e da vida cultural cotidiana.

Para P4, esse conhecimento é essencial para a formação dos estudantes, enquanto P5 destaca sua relevância ao associá-lo ao papel da educação na compreensão das origens e da história do país, sugerindo que a não inclusão desses saberes impede um entendimento mais

amplo de nossa trajetória histórica. P6 reforça as contribuições desse conhecimento para o desenvolvimento social e para a promoção do respeito, enfatizando que os saberes afro-brasileiros e quilombolas permanecem distantes tanto do ambiente escolar quanto das práticas e debates desenvolvidos nas universidades. P2 aponta o número reduzido de aulas de Educação Física como um obstáculo à abordagem do tema nas escolas e ressalta que a falta de formação continuada dificulta sua implementação e aprimoramento. Por fim, P3 afirma não possuir conhecimento específico sobre o tema.

Sobre essa discussão, De Almeida Araújo (2015) identifica como fatores que potencializam essa problemática, no tratamento escolar das construções afro-brasileiras, incluindo os quilombolas, as lacunas na formação básica e continuada sobre a temática, o fanatismo religioso e a falta de cobrança da sociedade sobre os órgãos de gestão.

Para Holanda e Diallo (2019) e Gomes e Jesus (2013) é fundamental que esses conhecimentos sejam desenvolvidos tanto na formação básica quanto na continuada. Os autores destacam que, embora os professores reconheçam a importância de abordar esse tema, muitas vezes deixam de fazê-lo devido à falta de conhecimento legal e específico sobre os saberes éticos afro-brasileiros e quilombolas, o que acaba restringindo ou até mesmo anulando sua presença no ambiente escolar.

Observa-se que as respostas obtidas no item 4 não reconhecem o conhecimento afro-brasileiro e quilombola como um tema legal e obrigatório, conforme estabelecido por leis e decretos, mas o consideram algo importante e facultativo. Essa perspectiva transfere a decisão de abordar o tema para o critério pessoal do professor. Quando somada à falta de preparo mencionada por P2 e, conforme De Almeida Araújo (2015; 2020), às lacunas na formação básica e continuada destacadas por P6, essa situação evidencia a necessidade urgente de reafirmar a Lei 10.639/2003 na formação básica e continuada, que venha contribuir para o tratamento adequado desses conhecimentos no ambiente escolar.

7.5 Conhecimento sobre as leis ou documentos

Foi questionado se os professores conheciam as seguintes leis e documentos: LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, BNCC – Base Nacional Comum Curricular, DCT – Documento Curricular do Estado do Tocantins Lei 10639/2003 e Lei 11645/2008 – Do ensino da Cultura Africana e afro-brasileira e indígena e DCNEEQ – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombolas

Observa-se que todos os entrevistados afirmaram conhecer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Tocantins (DCT). Contudo, apenas o entrevistado P1 declarou ter conhecimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) é conhecida somente pelo entrevistado P2.

É importante observar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) tem como fundamento a Constituição Federal de 1988, que já assegura o direito à educação e valoriza a diversidade cultural do povo brasileiro. De acordo Gomes e Jesus (2013), Almeida (2018), Filé (2023), o silenciamento histórico das contribuições da população negra, racismo estrutural foram enfrentados por meio de intensas lutas sociais, especialmente protagonizadas pelas comunidades negras contraparte da sociedade como a elite, empresários, e intelectuais incomodados com essa lei. Essas mobilizações resultaram na criação de dispositivos legais, como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino das culturas africana, afro-brasileira e indígena, e as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola.

Essas legislações se consolidam como pilares fundamentais nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Documento Curricular do Tocantins (DCT) reconhecidos pelos professores participantes. Segundo Gomes (2012), a Lei 10.639/2003 é um marco significativo, pois retira os conhecimentos afro-brasileiros das margens e os insere enquanto marco legal no campo da formação educacional básica e continuada, com a finalidade de promover uma educação mais inclusiva e diversa.

Destaca-se, de acordo com Gomes e Jesus (2013) e Filé (2023) que muitas instituições de ensino superior negligenciam essa temática. Além disso, muitos professores e profissionais da educação desconhecem ou possuem apenas um conhecimento parcial sobre a Lei 10.639/2003, percebendo essas lutas como algo imposto pelo Estado ou como uma legislação voltada exclusivamente para os negros. Esse contexto dificulta a implementação desse conhecimento na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, comprometendo a transformação das relações e práticas dentro da sala de aula.

Na sequência perguntamos se os professores utilizavam essas leis ou documentos em sua prática pedagógica.

P1: *Utiliza a LDB 9394/96, utiliza a BNCC, utiliza a DCT, utiliza a lei 10639/2003 e a lei 11645/2008, não utiliza a DCNEEQ.*

P2: *Utiliza a LDB 9394/96, utiliza a BNCC, utiliza a DCT, não utiliza a lei 10639/2003 e a lei 11645/2008, não utiliza a DCNEEQ.*

P3: *Utiliza a LDB 9394/96, utiliza a BNCC, utiliza a DCT, não utiliza a lei 10639/2003 e a lei 11645/2008, não utiliza a DCNEEQ.*

P4: *Utiliza a LDB 9394/96, utiliza a BNCC, utiliza a DCT, não utiliza a lei 10639/2003 e a lei 11645/2008, não utiliza a DCNEEQ.*

P5: *Utiliza a LDB 9394/96, utiliza a BNCC, utiliza a DCT, não utiliza a lei 10639/2003 e a lei 11645/2008, não utiliza a DCNEEQ.*

P6: *Utiliza a LDB 9394/96, utiliza a BNCC, utiliza a DCT, não utiliza a lei 10639/2003 e a lei 11645/2008, não utiliza a DCNEEQ.*

Os entrevistados P1, P2, P3, P4, P5 e P6 confirmaram a utilização da LDB 9.394/96, da BNCC e da DCT em suas práticas pedagógicas. No entanto, apenas P1 declarou aplicar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Em relação às DCNEEQ, todos os participantes afirmaram que não as utilizam, no entanto merece destaque P2 que no item anterior respondeu que conhece essa lei, no entanto, não a utiliza em sua prática cotidiana no ambiente escolar.

A falta de conhecimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 por parte dos professores P2, P3, P4, P5 e P6 impede que eles reconheçam as manifestações da cultura corporal negra e africana, ainda que presentes de maneira pontual na escola, como fruto da implementação dessas leis. A Lei 10.639/2003 é essencial e foi incorporada na construção das DCNEEQ, e de modo resistente e restrito na BNCC e da DCT, tornando o ensino das culturas afro-brasileira e africana uma obrigatoriedade.

É importante destacar que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 devem ser implementadas em todas as escolas, independentemente de haver ou não alunos negros matriculados. No caso das DCNEEQ, seu uso é obrigatório nas escolas localizadas em comunidades quilombolas ou que recebam alunos oriundos desses territórios, mesmo que estejam fora deles.

7.6 A temática dos jogos de matrizes afro-brasileira e quilombola

Perguntamos aos docentes se consideram importante na EFE a temática dos jogos de matrizes afro-brasileira e quilombola. Todos os docentes disseram considerar importante (3) ou muito importante (3).

Em seguida perguntamos se eles utilizam os jogos de matrizes afro-brasileira e quilombola em aulas de EFE. Três apontaram afirmativamente.

P1: *Sim. Já passei conteúdo sobre os jogos na sala e brincadeiras de recreação com lutas e competições de origem africana. Já trabalhei com alguns movimentos da capoeira, as danças religiosas como a suça a e os jogos de labirintos, além de músicas como Senegal.*

P4: *Sim. Véspera da comemoração do Dia da Consciência Negra. Capoeira. Muito aceita pelos estudantes, pois teve oportunidade de conhecerem um pouco sobre essa prática corporal.*

P6: *Sim. Geralmente explorando no 3º bimestre por exigência do DCT e BNCC. Geralmente trabalhadas através de danças regionais e apresentação de grupo de*

capoeira durante o ano na exigência bimestral como no dia de comemoração da semana específica da cultura afro-brasileira.

As respostas evidenciam que os professores P1, P4 e P6 desenvolvem iniciativas voltadas ao reconhecimento das práticas corporais de matrizes afro-brasileiras e quilombolas no contexto das aulas de Educação Física Escolar no Ensino Médio.

Observa-se que o professor P1 adota uma abordagem em que incorpora os jogos, brincadeiras, lutas, competições, danças e músicas em suas práticas pedagógicas. Em contrapartida, o professor P4 limita suas ações a momentos pontuais, como as atividades realizadas na véspera do Dia da Consciência Negra. Já o professor P6 alinha a temática aos documentos normativos, como o Documento Curricular do Tocantins (DCT) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), concentrando as atividades no terceiro bimestre e vinculando-as às comemorações voltadas à cultura afro-brasileira, em convergência com a abordagem de P4.

Ressalva-se que a BNCC em seu pacto federativo, possui como princípios estruturantes a igualdade, a diversidade e a equidade. Nesse sentido, a inclusão e valorização dos conhecimentos afro-brasileiros e quilombolas emergem como elementos essenciais para a promoção de uma escola democrática e republicana, que reconheça os sujeitos afro-brasileiros e quilombolas como protagonistas imprescindíveis na construção da história, ciência e da cultura nacional.

Todavia, apesar das iniciativas relatadas pelos professores entrevistados, é evidente as lacunas na implementação plena dessas temáticas. A insuficiência de aprofundamento durante a formação inicial, aliada à carência de programas de formação continuada, limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais amplas, contextualizadas e vivenciais nas instituições escolares.

Conforme argumenta Oliveira (2012), o potencial para abordar a temática afro-brasileira no espaço escolar é vasto. No entanto, a ausência de materiais pedagógicos, recursos didáticos e estratégias de formação qualificada impõe barreiras significativas, dificultando a aproximação das práticas docentes aos marcos legais e restringindo a efetividade da inclusão dessa temática no cotidiano educacional.

Em resposta a questão anterior, três professores declararam não utilizar práticas corporais de matrizes afro-brasileiras e quilombolas em suas aulas:

P2: Não. As práticas corporais mais utilizadas são as danças, essa utilização ocorre para participação das culminâncias das unidades escolares, como dia da Consciências Negra

P3: Não utilizo. Conheço práticas corporais afro-brasileira. Mas trabalho capoeira.

P5: *Não. Ainda não tive a oportunidade de trabalhar esse tema nas minhas aulas de Educação Física. Portanto pretendo me aprofundar nesse tema para poder repassar para meus alunos.*

Embora os professores P2 e P3 afirmem de princípio não incorporar essas práticas em suas aulas, suas falas posteriores revelam o uso de atividades como danças e capoeira de matrizes afro-brasileiras. Já o professor P5 expressa uma negação inicial, mas reconhece a relevância do tema e manifesta interesse em desenvolvê-lo futuramente.

Esses relatos indicam que, apesar de haver uma valorização da temática, ela ainda é tratada de forma limitada e pontual. Segundo Zabalza (1996), a falta de abordagem consistente sobre as matrizes culturais afro-brasileiras e quilombolas no contexto escolar está relacionada a lacunas na formação inicial dos professores, à escassez de recursos didáticos específicos e à insuficiência de formação continuada. Tais carências comprometem o aprofundamento e a aplicação prática dessa temática, especialmente em escolas quilombolas ou que atendem estudantes dessas comunidades, como ocorre em instituições da Superintendência Regional de Ensino de Arraias.

Conforme De Almeida Araújo (2013, 2012, 2015) e Zabalza (1996), a ausência de conteúdos que contemplem a diversidade étnico-racial na formação docente, em conformidade com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2011, evidencia a necessidade urgente de políticas educacionais que promovam materiais pedagógicos e programas formativos voltados para a valorização das culturas afro-brasileiras e quilombolas. Para De Almeida Araújo (2015) e Moreira e Silva (2010), essas ações são essenciais para consolidar uma educação que respeite a diversidade e contribua para a construção de uma escola democrática e inclusiva. Trata-se de uma formação básica e continuada que transcenda os padrões biologicistas, estéticos e eurocêntricos, os quais promovem a perda da identidade negra e quilombola, e que busque aproximar-se e inserir os aspectos sociais e criativos do corpo, além de práticas que valorizem os traços étnicos e culturais do povo negro, que durante muito tempo foram negligenciados pela legislação.

Partindo dos pressupostos legais e dos documentos curriculares que estabelecem a obrigatoriedade de incluir os jogos de matrizes afro-brasileiras e quilombolas nas aulas de Educação Física, descreva no quadro abaixo as facilidades e dificuldades para que isso aconteça no ambiente escolar.

As respostas dadas em relação as facilidades foram:

P1: *Preparação dos alunos para algo novo.*

P2: *Já habitar uma comunidade quilombola.*

P3: Nenhuma facilidade foi apontada.

P4: Não respondeu

P5: Nenhuma facilidade foi apontada.

P6: Não respondeu

P1 revela que, no contexto do ensino das temáticas afro-brasileira e quilombola, a introdução desses conhecimentos é uma novidade para os alunos. Freire (2004) e Saviani (2024) destacam o papel da escola na ampliação do repertório cultural dos estudantes, enriquecendo sua formação e, consequentemente, a própria instituição de ensino. O professor P1 ao tratar a inserção das práticas afro-brasileiras e quilombola nas aulas de educação física como algo novo, revela um distanciamento entre as práticas escolares e as exigências legais que implementam a política educacional, pois a lei 10.639/2003 possui 21 anos de institucionalização, o que justificaria a sua presença a muito tempo nas ações da escola e tiraria o caráter de novidade.

P2 destaca como facilidade o fato de trabalhar em uma escola situada dentro de uma comunidade quilombola. Inicialmente, esse aspecto parece tornar certa a inserção desse conhecimento. Porém, em grande parte das escolas, mesmo estando dentro dessas comunidades, o currículo ainda se estrutura como uma mera transposição do currículo urbano, ignorando as especificidades culturais e sociais locais.

Nesse sentido, Arroyo (2015) argumenta que a escola deva transcender sua materialidade e se tornar um espaço de acolhimento e valorização das culturas e condições sociais dos estudantes, o que é essencial para reduzir os índices de repetência e abandono escolar predominante de alunos negros. Neira (2018) reforça essa perspectiva ao enfatizar que a escola deve se consolidar como um espaço social e cultural dinâmico, promovendo debates e incluindo saberes que reflitam a diversidade dos sujeitos que a compõem.

Para orientar essa transformação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram estabelecidas, diferenciando-se das diretrizes curriculares gerais ao propor uma organização curricular que respeite e valorize as especificidades das comunidades quilombolas (BRASIL;2005). No entanto, sua efetivação ainda enfrenta desafios, especialmente diante da predominância de um currículo urbano que desconsidera as realidades locais.

Os professores P3 e P6 relataram não identificar facilidades para a abordagem dos conhecimentos afro-brasileiros e quilombolas nas aulas de Educação Física. Esse posicionamento pode estar relacionado à ausência de uma formação docente que contemple essa

temática, bem como à escassez de cursos de capacitação voltados para essa demanda. Observa-se que o debate sobre essas questões permanece distante tanto no ensino superior quanto na educação básica (DE ALMEIDA ARAÚJO, 2015, 2013).

O currículo tradicional da formação docente em Educação Física ainda se alinha a ideais hegemônicos, negligenciando saberes populares e plurais. Freire (2004) aponta que essa estrutura tradicional e elitista atua como um obstáculo à inclusão de conhecimentos historicamente marginalizados. Gomes (2012) e Santos (2014) defendem que romper com essa hegemonia representa um avanço na valorização da diversidade humana, sendo um passo essencial para a descolonização curricular.

Nesse contexto, Neira e Nunes (2011) destacam que os jogos e brincadeiras das comunidades afro-brasileiras e quilombolas possuem a mesma relevância pedagógica que as práticas esportivas hegemônicas predominantes nas aulas de Educação Física. No entanto, a ausência de formação específica para os docentes impede que esses elementos sejam incorporados ao ensino, fortalecendo a marginalização desses saberes.

P4 e P5 não responderam à oitava pergunta do questionário.

As respostas dadas em relação as dificuldades foram:

P1: *Resistência dos alunos em aceitar essas práticas e preconceito por parte dos colegas não quilombolas.*

P2: *Conflitos entre as comunidades e grupos do agronegócio.*

P3: *Necessidade de formação específica, pois, sem ela, a inclusão se torna difícil, além do desconhecimento das leis.*

P4: *Falta de interesse dos estudantes.*

P5: *Necessidade de aprofundamento do conhecimento, maior interesse dos alunos e formação continuada voltada para o tema.*

P6: *Falta de interesse dos alunos.*

Para melhor organizar as demandas presentes nas respostas dos professores, classificamos as dificuldades apresentadas em duas categorias: **Categoria 1:** Resistência dos alunos aos temas afro-brasileiros e conflitos quilombolas. **Categoria 2:** Necessidade de formação continuada.

Categoria 1: Resistência dos alunos aos temas afro-brasileiros e conflitos quilombolas.

P1, P2, P4, P5 e P6 mencionaram como obstáculos a resistência, a pouca participação e a falta de interesse dos alunos. Essa realidade reflete um problema estrutural no ambiente escolar. Segundo Gomes e Madeira (2016), a abordagem das culturas afro-brasileira e quilombola não desperta grande interesse entre os estudantes, gerando resistência e reduzindo a participação. Esse desinteresse pode ser compreendido dentro de um contexto mais amplo, no qual, conforme

apontam Moraes e Santos (2019), Carril (2017) é sobrepujado por um currículo escolar dominado pelos referenciais eurocêntricos e norte-americanos. Como consequência, os conhecimentos e produções afro-brasileiras e quilombolas são frequentemente desconsiderados, tornando-se marginais, dificultando sua inclusão no processo educativo (DE ALMEIDA ARAÚJO; 2015), (GOMES; MADEIRA, 2016),

Para Araújo (2015), Arruti (2017) a escola funciona com base em uma construção, étnica elitista e ao mesmo tempo negligencia e trata de modo cruel e preconceituoso as construções de origem de matrizes africanas

Diante desse cenário, é necessário reconhecer que os alunos estão imersos em uma cultura que historicamente silencia as vozes negras e quilombolas, reforçando a resistência à valorização dos saberes desenvolvidos por elas (MORAIS; SANTOS, 2019). A escola, nesse lugar, não pode reproduzir essa agressão, mas deve atuar como uma instituição busca a transformação social (FREIRE, 2004; SAVIANI, 2021; LIBÂNIO, 2010), para isso, é essencial adotar estratégias pedagógicas que estimulem o interesse dos alunos e ampliem seu conhecimento, promovendo a participação nas práticas e discussões tematizadas sobre a cultura afro-brasileira, quilombola. A inserção desses conhecimentos na educação é um direito garantido por lei, fundamental para romper com exclusão e fortalecer a identidade dos estudantes negros e quilombolas (BRASIL, 2024).

Nesse contexto, Gomes e Jesus (2013), Almeida (2018) e Filé (2023) destacam que a conquista dos direitos da população negra atual é resultado de intensas lutas sociais, que culminaram na criação de leis e decretos que garantem sua inclusão no currículo escolar. Para que essas garantias tenham impacto real, é indispensável que a escola supere a resistência institucional e combata os fatores que geram pouca participação, falta de interesse e desistência desse aluno real (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2010). Somente por meio de ações concretas e coletivas na escola e na Educação, a que se insere a Educação Física será possível romper com a marginalização dessas culturas, ampliar a representatividade e garantir que os estudantes negros e quilombolas se reconheçam como sujeitos ativos na construção do conhecimento e da sociedade (ARRUTI, 2017).

Arroyo (2016) afirma que todos os indivíduos são portadores de conhecimento e que o conhecimento escolar é construído a partir de disputas históricas. Carril (2017), Oliveira e Sacramento (2010, 2015), De Almeida Araújo (2012, 2013, 2015, 2020) complementam essa ideia ao destacar que a escola ainda se mantém como um espaço elitista, dominado por indivíduos brancos e ricos, onde as representações da cultura, até mesmo a legislação agem a favor dessa manutenção. Esse cenário reflete na educação das comunidades quilombolas, e não quilombolas

onde conhecimentos negros são reduzidos. Diante dessa realidade, a luta dessas comunidades pela inclusão de sua cultura e história no currículo escolar torna-se um ato primordial de resistência.

Como resultado dessas reivindicações, foi instituída a Lei nº 10.639/2003, que afirmou enquanto obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, e, posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 16/2012, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

O reconhecimento dos direitos das comunidades quilombolas, garantido pelo Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, gerou intensos embates com setores do agronegócio comunidade quilombola e comunidade geral. Enquanto os quilombolas reivindicam a demarcação de suas terras como forma de preservar sua ancestralidade, cultura e modos de vida, o agronegócio encara essa garantia territorial como um obstáculo à sua expansão.

Essa disputa não se restringe ao espaço físico, mas se estende ao campo simbólico, afetando narrativas, representações sociais e, conseqüentemente, as políticas educacionais. Assim, a forma como a cultura quilombola é abordada nas escolas reflete essa tensão histórica. Nesse contexto, Kalya Maroun (2013; 2016), Santos (2014) evidencia a luta das comunidades quilombolas pelo reconhecimento e garantia de seus direitos, enfrentando a resistência de grupos que buscam manter sua hegemonia na produção cultural e pedagógica, além de estender essa dominação à posse da terra. As autoras ressaltam que o resgate das raízes culturais dessas comunidades, fortalecem sua identidade e sua luta política.

Santos (2014) complementa essa perspectiva ao destacar o papel fundamental da memória, da ancestralidade e da autodefinição nesse processo, uma vez que reafirmam a identidade frente às tentativas de apagamento histórico. As demarcações territoriais, frequentemente marcadas por conflitos, simbolizam a resistência quilombola diante da expansão acelerada dos latifúndios. Esse modelo de desenvolvimento, frequentemente amparado por políticas econômicas voltadas para grandes produtores, não apenas disputa terras, mas também impõe valores que desconsideram os modos de vida quilombolas.

Essa disputa se reflete no ambiente escolar, que se torna um espaço de confronto ideológico sobre quais conhecimentos devem ser legitimados e ensinados. Segundo Lara e Pimentel (2009), a falta de apoio do Estado, a desvalorização das comunidades quilombolas frente ao seu direito à terra e a expansão do agronegócio enfraquecem sua capacidade de defesa de suas raízes e modos de vida. Essa realidade evidencia a necessidade de políticas públicas mais efetivas, que garantam não apenas a segurança territorial dessas comunidades, mas também a valorização de sua cultura dentro das instituições de ensino.

Além disso, o papel das mídias e do capital reforça essa desigualdade ao projetar o agronegócio e as práticas a ele associado como sinônimo de progresso, enquanto a vida quilombola construções afro-brasileira é frequentemente retratada como um atraso. Essa narrativa afasta os jovens quilombolas e negros de suas raízes, enfraquecendo sua identidade comunitária, ao ponto que são tratados como pertencentes a uma expressão inferior.

Categoria 2: Necessidade de Formação Continuada

Os professores P3, P5 e P6 destacaram a necessidade de formação continuada sobre as construções afro-brasileiras e quilombolas. Eles argumentam que a ausência desse conhecimento na licenciatura em Educação Física torna imprescindível a atualização, permitindo superar lacunas e aprofundar saberes que garantam uma prática docente alinhada à Lei nº 10.639/2003 e às diretrizes que determinam a inclusão desses conteúdos nos currículos escolares.

Essa lacuna na formação inicial é discutida por Vieira (2013), Rufino e Darido (2011), que apontam que os cursos de licenciatura em Educação Física priorizam conhecimentos técnico-esportivos em detrimento de uma abordagem cultural mais crítica e inclusiva. Para Vieira Júnior e Ananias (2023), essa abordagem reducionista limita a formação docente para lidar com a diversidade cultural presente nas escolas, reforçando a necessidade de repensar os fundamentos da preparação dos professores.

Herlinger e Figueiredo (2009) enfatizam que a formação continuada desempenha um papel crucial na articulação entre as necessidades do profissional e o contexto em que ele atua, considerando variáveis como local, tempo e espaço. Como a sociedade é diversa e dinâmica, a prática educativa está em constante transformação. Dessa forma, é fundamental que os docentes tenham acesso a oportunidades de atualização profissional que favoreça o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Diante desse cenário, a formação continuada não se configura apenas como uma necessidade pontual, mas como um elemento estrutural essencial para a qualificação docente, especialmente para aqueles cuja formação inicial não contemplou esses conhecimentos. Para mitigar essa defasagem, é imprescindível a oferta de cursos e capacitações que promovam a atualização profissional, assegurando uma prática pedagógica alinhada às exigências legais, às demandas educacionais contemporâneas e comunidade.

No âmbito legislativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) normatiza a formação continuada como um componente importante para a manutenção da qualidade do

ensino, atribuindo responsabilidade de seu direcionamento às esferas federal, estadual e municipal.

A formação continuada também possibilita que os professores reflitam sobre sua prática docente, seus desafios e dificuldades, impulsionando um processo de aperfeiçoamento profissional. Pimenta e Anastasiou (2020) e Pimenta (2012) destacam que a trajetória formativa do docente e o contexto em que ele atua influenciam diretamente sua prática pedagógica. Compreender esses fatores é, portanto, essencial para superar obstáculos e promover um ensino mais qualificado e contextualizado.

Coelho e Soares (2016) apontam que a negligência do Estado na oferta de uma formação continuada de qualidade contribui para a desvalorização das construções identitárias negras, favorecendo uma prática docente descontextualizada e distante da realidade das comunidades quilombolas e afro-brasileiras. Essa percepção é evidenciada pelos dados obtidos no item 8 da pesquisa, nos quais os professores expressam a carência de formação adequada e a necessidade urgente de ações efetivas para suprir essa lacuna.

A diversidade de trajetórias profissionais entre os docentes participantes da pesquisa, variam de 1 e 30 anos de exercício profissional da docência. Essa variabilidade sugere que suas bases formativas foram construídas sob diretrizes normativas distintas, ao ponto que apenas um dos docentes o de menor tempo de graduação e atuação afirmou ter conhecimento da lei 10.630/2003 e 11.645/2011, tê-las estudado durante sua licenciatura, enquanto os demais ignoram essa existência.

Por fim, além dos cursos e capacitações, a disponibilidade de materiais teóricos adequados é um fator determinante para a consolidação desse conhecimento, pois sua escassez compromete a implementação efetiva dessas diretrizes na prática educacional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho dissertativo analisou os desafios e as possibilidades para a inserção dos jogos da cultura afro-brasileira e quilombola nas aulas de Educação Física, com base nas experiências de docentes da área.

Constatou-se que a abordagem dessa temática ocorre de maneira limitada, refletindo-se na forma como é contextualizada no ambiente escolar. As práticas culturais negras e quilombolas estão ausentes ou, quando incluídas, são exploradas de maneira bastante restrita.

A fim de compreender e contribuir com esse debate, realizou-se um processo investigativo que envolveu a análise de referenciais teóricos, revisão de trabalhos acadêmicos, reflexões e discussões. Esse percurso, contudo, foi permeado por momentos de incerteza, visto que, além das dificuldades de implementação da temática nas escolas, verificou-se a escassez de pesquisas científicas que aprofundassem essa problemática.

No decorrer da pesquisa, percebeu-se um descompasso entre as bases legais como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2011, os estudos acadêmicos e as práticas pedagógicas. Embora os documentos normativos reforcem a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena, a formação inicial e continuada dos professores não tem oferecido suporte suficiente para viabilizar mudanças significativas no cotidiano escolar.

Com o intuito de investigar essas dificuldades e compreender a relação entre conhecimento legal e práticas pedagógicas, elaborou-se um questionário. Os resultados evidenciaram inúmeros desafios enfrentados pelos docentes na abordagem do tema em sala de aula. Apenas um dos seis entrevistados demonstrou conhecimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2011, o que indica que a formação acadêmica desses profissionais não contribuiu para a apropriação e aplicação desses conteúdos de forma significativa no contexto escolar.

Por outro lado, apesar dessa limitação, os professores reconhecem a importância de trabalhar a cultura afro-brasileira e quilombola e se mostram receptivos a novas aprendizagens que contribuam para superar as lacunas existentes. Essa percepção se alinha à dificuldade encontrada na revisão bibliográfica, a qual evidenciou a carência de materiais e literatura voltados para essa temática.

Além disso, as diretrizes da BNCC e dos DCT reconhecem as contribuições de diversos povos para a cultura brasileira e indicam sua incorporação ao ensino. No entanto, considerando o histórico de negligência e desvalorização das matrizes culturais negras e quilombolas, faz-se necessário um esforço maior por parte das instituições para garantir que o conhecimento legal e as condições para sua aplicação sejam efetivamente trabalhados no cotidiano escolar.

Ademais, tanto a literatura consultada quanto os relatos dos professores indicam que, embora a formação inicial não prepare adequadamente os docentes para lidar com a diversidade cultural afro-brasileira e quilombola, o Estado e as Secretarias de Educação também não têm oferecido oportunidades de capacitação continuada que auxiliem na implementação das leis e diretrizes educacionais sobre o tema.

Dessa maneira, percebe-se que muitas das normativas educacionais são formuladas sem considerar a realidade dos profissionais que atuam em uma sociedade historicamente de estrutura racista, na qual as culturas negras são frequentemente desvalorizadas. A ausência desse conhecimento na formação inicial e a falta de programas de qualificação continuada resultam em um distanciamento entre a legislação e a prática pedagógica.

Diante desse cenário, foram elencadas algumas práticas corporais afro-brasileiras e quilombolas presentes nas cidades abrangidas pela Superintendência Regional de Ensino de Arraías. O objetivo consiste em contribuir para o debate e apresentar aos professores possibilidades concretas de valorização das manifestações culturais locais e regionais, promovendo alternativas ao predomínio das práticas esportivas norte-americanas e euro centradas.

Como desdobramento deste estudo, propõe-se uma formação voltada para os professores de Educação Física, visando à ampliação de seus conhecimentos sobre a temática. Essa iniciativa fundamenta-se tanto na escassez de literatura, especialmente pesquisas na região norte identificada na pesquisa bibliográfica quanto nas demandas expressas pelos docentes entrevistados, que ressaltaram a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico sobre o tema.

Por fim, a formação será implementada assim como aplicadas aos professores que compunham a Superintendência Regional de Ensino de Arraías como uma estratégia para aproximar as bases legais da realidade escolar. Pretende-se, assim, dar a possibilidade de que os educadores e as instituições de ensino se apropriem desse debate e que os alunos tenham o direito de conhecer e vivenciar práticas corporais como construções coletivas, nas quais as contribuições negras não sejam apagadas ou minimizadas. Espera-se, dessa forma, colaborar para uma sociedade mais diversa e inclusiva, promovendo não apenas avanços legais, mas também mudanças concretas na prática educacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jurandir Araújo de; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. A dinâmica do movimento negro brasileiro no campo da Educação. **Saberes em Perspectiva**, v. 2, n. 3, p. 41-55, 2012.
- ALMEIDA, Jurandir Araújo de; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. A efetivação da Lei 10.639/03 na percepção dos militantes/professores negros baianos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 216-232, 2015.
- ALMEIDA, Jurandir Araújo de; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. A influência do movimento negro brasileiro na construção e promoção de uma educação multicultural no país. **Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, v. 1, n. 1, p. 24-35, 2013.
- ALMEIDA, Jurandir Araújo de; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Movimento Negro e Intelectuais Negros (as): agentes mobilizadores das Políticas de Ações Afirmativas. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020.
- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003-competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-Posições**, v. 28, p. 55-80, 2017.
- ALMEIDA, Sílvia Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018
- ANDRÉ, Marli. Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente. **Revista Contrapontos**, v. 4, n. 2, p. 283-292, 2004. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/782>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- ARAÚJO, J. de A. A efetivação da Lei 10.639/03 na percepção dos militantes/professores negros baianos. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 216-232, 2015. <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1188>. Acesso em: 26 março. 2024.
- ARROYO, Miguel G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 15-31, 2016. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/46291>. Acesso em: 25 março. 2024.
- ARROYO, Miguel G. O DIREITO À EDUCAÇÃO E A NOVA SEGREGAÇÃO SOCIAL E RACIAL-TEMPOS INSATISFATÓRIOS? **Educação em Revista**, v. 31, p. 15-47, 2015. Acesso em: 26 mar. 2024.
- ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 107-142, 2017. Disponível em: <https://nyemba.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/3454-19433-1-PB.pdf>. Acesso em: 5 abril. 2024.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa. Educação para as relações étnico-raciais e ensino de história na educação básica. Saberes: **Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/download/1097/933>. Acesso em: 20 maio. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BETTI, M. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. Disponível em: https://www.academia.edu/download/52535193/Constituicao_e_o_Supremo_-_Versao_Completa____STF_-_Supremo_Tribunal_Federall.pdf. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.ltr.com.br/loja/folheie/5673.pdf>>. Acesso em: 2 abril. 2024.

BRASIL Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005. Disponível em: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br). Acesso em: 5 de março. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Política pública de educação antirracista para formação continuada de professores**. Brasília, 2024.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação do Tocantins. **Diretrizes Curriculares do Ensino Médio do Estado do Tocantins**.

CARRIL, L. D. E. F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 539–564, 2017.

CARVALHO, Nazaré Cristina. Os jogos e os homens. **Revista Cocar**, v. 2, n. 4, p. 101-104, 2008.

CASTILHO, Suely Dulce; DE ANDRADE CARVALHO, Francisca Barbosa. Educação e quilombo: delineamento dos estudos brasileiros. **Quaestio-Revista de estudos em educação**,

v. 17, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2394>. Acesso em: 3 de abril. 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. Formação continuada e a implementação da Lei nº 10.639/2003: diálogos entre a universidade e a escola básica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 8, n. 19, p. 69-96, 2016.

CORREIA, Ivan Livindo de Senna et al. **MACULELÊ**. Salão de Extensão (11.: 2010: Porto Alegre, RS). Caderno de resumos. Porto Alegre: UFRGS/PROEXT, 2010.

FILÉ, Valter. EDUCAÇÃO DO OLHAR E LEI 10.639/2003. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 9, n. 2, p. 364-377, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Certificação quilombola**. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>. Acesso em: 17 out. 2024.

GAYA, A.; GAYA, A. Jogos desportivos: formação e investigação. In: NASCIMENTO. J. V.; RAMOS, V.; TAVATRES, F. **Coleção temas em movimento**. Florianópolis: UDESC, p.41-55. 2013. Disponível em: Centro Esportivo Virtual | CEV | O esporte como manifestação da Cultura Corporal do Movimento. Acesso em: 25 abril. 2024.

GAIA, Paulino Pinheiro et al. Práticas corporais quilombolas: Um estudo da produção acadêmica na educação física. **Movimento**, v. 27, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/rcZdY47rCHvgRdQFRThgtgp/?lang=pt>. Acesso em: 25 abril. 2024.

GEVEHR, Daniel Luciano; ALVES, D. Educação étnico-racial na escola: a Lei 10639/2003 e os desafios da interdisciplinaridade para além das aulas de história. **Ágora**, v. 17, n. 2, p. 17-30, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/228491514.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa (4ª ed.)**. São Paulo: Editora Atlas, 2002

GOMES, G. T.; MADEIRA, J. C. Uma breve análise do currículo formal e real: práticas educativas e a lei 10.639/03. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.5, vol.3, jul/dez. 2016.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, p. 19-33, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e258226, 2021.

GOULART, Milainy Ludmila Santos; DA SILVA, Otavio Guimaraes Tavares. Práticas corporais, comunidades quilombolas e identidade: uma revisão narrativa. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 42, p. 406-417, 2021. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7986331> > . Acesso em: 25 jun. 2024.

HERINGER, Dionésio; FIGUEIREDO, Zenólia. Práticas de formação continuada em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 83-105, out./dez. 2009.

HOLANDA, Aline Pereira; DIALLO, Cintia Santos. A cultura quilombola no olhar dos professores de educação física de uma escola da rede estadual de dourados-ms. **Anais do seminário sul-mato-grossense em educação, gênero, raça e etnia**, v. 2, n. 2, 2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Editora da Universidade de S. Paulo, Editora Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, Tizuko Morchidda. Jogos, brinquedose brincadeiras do Brasil. **Espacios en blanco. Serie indagaciones**, v. 24, n. 1, p. 0-0, 2014.

LARA, Larissa Michelle; PIMENTAL, Giuliano Gomes de Assis. **Esporte e lazer na comunidade quilombola Invernada Paiol de Telha: realidade, perspectivas e desafios**. 2009.

LEITE, Ilka Boaventura. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, p. 965-977, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-social (perspectiva histórico-cultural). **Universidade Católica de Goiás**, 2010. Disponível em: <<https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20criticosocial.doc>> : 25 jun. 2024.

LIMA, Gercina Ângela Borém de Oliveira. Modelos de categorização: apresentando o modelo clássico e o modelo de protótipos. **Perspectivas em ciência da informação**, v. 15, p. 108-122, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pci/a/Mzmmh4hnmBMt5ym3zjwcWCLG/?lang=pt>>. Acesso em: 25 jun. 2024.

LIMA, Isabela Talita Gonçalves de; BRASILEIRO, Livia Tenorio. A cultura afro-brasileira e a Educação Física: um retrato da produção do conhecimento. **Movimento**, v. 26, p. e26022, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/mov/a/xfYGYW3rQhBgwjXkypvN4Sy/>>. Acesso em: 2 abril. 2024.

MAROUN, Kalya. A construção de uma identidade quilombola a partir da prática corporal/cultural do jongo. **Movimento**, p. 13-31, 2014. Disponível em: <<https://www.exemplodesite.com/educacao-fisica-antirracista>>. Acesso em: 2 abril. 2024.

MAROUN, Kalya. Jongo e educação escolar quilombola: diálogos no campo do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 484-502, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/TSCQ8j3k3pXq3V59dWmSXPK/?format=html>>. Acesso em: 25 abril. 2024.

MARQUES, Marcelo. Jogos cooperativos na educação física escolar: possibilidades para uma educação que respeita as diversidades humanas. **Revista Terceiro Incluído**, v. 2, n. 2, p. 51-62, 2012.

MARTINS, Bruno Rodolfo. A negação do corpo negro e a educação física escolar. In: **Anais do Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**. 2012.

MEDEIROS CAMPOS, Félix William; TEIXEIRA MALDONADO, Daniel. Comunidades quilombolas, práticas corporais e Educação Física Escolar: o estado da arte. **Revista de Educação Popular**, v. 22, n. 2, 2023.

MÉDIO, E. **do Território do Tocantins Linguagens e suas Tecnologias**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://central.to.gov.br/download/314420>>.

MINAYO, Maria Cecília e Sousa. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 9 ed, Hucitec, 2006.

MOITA, Filomena. Formação de professores como identidade pessoal e profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 7-33.

MONTEIRO, Pamela Tavares; ANJOS, José Luiz dos. A Educação Física e a identidade étnico-racial: o estado da arte nas revistas brasileiras de Educação Física. **Motrivivência**, v. 32, n. 61, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422020000100212&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MORAIS, R. F., & Santos, A. C. F. D. (2019). A importância de um currículo com elementos afrocentrados para a constituição de uma visão epistemológica menos eurocentrada. **Revista Exitus**, 9(4), 66-94. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602019000400066&script=sci_arttext>: Acesso em: 25 jun. 2024.

MOREIRA, A. J.; SILVA, M. C. P. A Lei nº 10.639/03 e a Educação Física: memórias e reflexões sobre a educação eugênica nas políticas de formação de professores. **Revista Lecturas: Educación Física e Deportes**, Buenos Aires, ano 15, n. 146, jul. 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica Editora, 2019.

MOURA, Maria da Glória da Veiga. **Ritmo e ancestralidade na força dos tambores negros**. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Acesso em: 11 nov. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da Educação Física. **Temas em Educação Física escolar**, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/003067267>>. Acesso em: 25 jun. 2024

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 671-685, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 4-28, 2018.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Por uma educação física antirracista. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. Esp., p. 51-61, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/173145>. Acesso em: 25 abril. 2024.

OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO, Mônica Pereira.. Raça, currículo, didática e práxis pedagógica: relações raciais e educação: o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. **Educação e Relações Raciais. Curso ERER**, v. 1, p. 259-320, 2016.

OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO, Mônica Pereira. Raça, currículo e práxis pedagógica, relações raciais e educação: o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. **Cadernos PENESB**, v. 1, p. 259-320, 2010. Disponível em: <<https://www.exemplodesite.com/educacao-fisica-antirracista>>. Acesso em: 25 jun. 2024.

OLIVEIRA, L.M. de. **O ensino da história e cultura afro-brasileira e a educação física: um estudo sobre o currículo vivido em Santo André**. 2012. 156 f. 2012. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em:< http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php>. Acesso em: 6 out. 2024.

PEDROZA, Reigler Siqueira. **Os rituais/festejos da comunidade quilombola Magalhães: em cena a performance da Folia de São Sebastião**. 2022. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Orientadora: Dulce Maria Filgueira de Almeida.

PEREIRA, Ana Hilglen Marinho. A cultura lúdica amazônica na educação física escolar: suas faces e interfaces no jogo da aprendizagem criativa. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 4, n. 1, p. 24-41, 2019. Disponível em: <https://www.exemplodesite.com/educacao-fisica-antirracista>. Acesso em: 25 jun. 2024.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo, SP: Cortez, 2020. [livro eletrônico].

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2012. p. 15-38.

RUFINO, L.G.B.; DARIDO, S.C. A produção científica em pedagogia do esporte: análise de alguns periódicos nacionais. **Conexões**, Campinas, v.9, n.2, p.110-32, 2011. Disponível em: <https://www.exemplodesite.com/educacao-fisica-antirracista>. Acesso em: 22 abril. 2024.

SABALLA, Viviane Adriana. Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana—o papel da extensão universitária na formação continuada de professores em interface com a implementação da lei federal nº 10.639/2003: por uma educação antirracista. **Revista educação e políticas em debate**, v. 9, n. 3, p. 692-70, 2020.

SANTOS, Eurides de Souza. Memória Social a brincadeira dos cocos na comunidade quilombola Caiana dos Crioulos-PB. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, p. 261-282, 2014. Disponível em: <https://www.exemplodesite.com/educacao-fisica-antirracista>. Acesso em: 25 abril. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências**, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014. Disponível em: <https://www.exemplodesite.com/educacao-fisica-antirracista>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores associados, 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, Ana Márcia; FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Práticas corporais na experiência quilombola: um estudo com comunidades do estado de Goiás/Brasil. **Pensar a Prática**, v. 15, n. 1, 2012.

SILVA, Lucas Contador Dourado da; FERREIRA, Alexandre Donizete. Capoeira dialogia: o corpo e o jogo de significados. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, p. 665-681, 2012

SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Cláudio Aparecido; COSTA, Thiago Batista; EHRENBURG, Mônica Caldas. Educação Física decolonial: análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon. **Educação UFSM**, v. 46, 2021.

TEIXEIRA MALDONADO, Daniel et al. Comunidades quilombolas, práticas corporais e Educação Física Escolar: o estado da arte. **Em Extensao**, v. 22, n. 2, 2023. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=15186369&AN=172029182&h=3jezd3myIS8uAiXIZ%2B8S6v55oBTs3dLP21N%2FVho9c4XVi2otgnH9O%2FPa4Hf%2F2yOd%2FNmmsUjKrXSxTh%2BdrJm1aw%3D%3D&crl=c>. Acesso em: 25 jun. 2024.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

VIEIRA JUNIOR, João Carlos; ANANIAS, Elisangela Venancio. Desigualdade racial no Brasil: desafios contemporâneos para o trabalho do professor de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1-23, 2023.

VIEIRA, Luiz Renato. **O jogo da capoeira: cultura popular no Brasil**. São Paulo: Editora Sprint, 1998.

VIEIRA JUNIOR, João Carlos; ANANIAS, Elisangela Venancio. Desigualdade racial no Brasil: desafios contemporâneos para o trabalho do professor de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1-23, 2023.

VIEIRA, R. A. G. **Identidades docentes no ensino superior de Educação Física**: um recorte da cidade de Sorocaba. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Curso de Educação Física – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo**: usos e significados no contexto escolar e familiar. Unesc, 2017.

ZABALZA BERAZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto Editora, 1994. Disponível em:
<<https://www.exemplodesite.com/educacao-fisica-antirracista>>. Acesso em: 25 jun. 2024.

APENDICE A- Termo de Adesão ao Estudo

Superintendência Regional de Ensino de Arraias/TO autoriza a realização do estudo “Jogos de matrizes Africanas Quilombolas nas aulas de educação física escolar: Para além das Práticas tradicionais” com objetivo de verificar as dificuldades de inclusão da Cultura Corporal Quilombola nas aulas de educação física a partir das experiências dos professores de Educação Física da Regional de Arraias/TO. Será mantida a confidencialidade dos dados. Esta Superintendência Regional de Ensino de Arraias/TO através de seu representante legal declara que estará participando do mesmo e autoriza a realização do estudo junto as instituições de ensino e professores.

_____ de _____ de 20____

Nome do representante legal: _____

Cargo do representante legal: _____

Assinatura do Representante Legal

APENDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

N. _____

“O TCLE respeita a pessoa e sua autonomia, permitindo ao indivíduo decidir se quer e como quer contribuir para a pesquisa”. (Res. nº. CNS 466/12).

Prezado (a) Participante;

O pesquisador do curso de Mestrado Profissional em Educação Física da Universidade Federal do Tocantins, abaixo identificado (s), solicita (m) sua colaboração no sentido de que o senhor faça parte de uma pesquisa que será desenvolvida sob a minha supervisão como pesquisador(a) responsável. Junto com este convite para sua participação voluntária estão explicados a seguir todos os detalhes sobre o trabalho que será desenvolvido para que o (a) senhor(a) entenda sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

Tema: “Jogos de matrizes afro-brasileiras e quilombolas nas aulas de educação física escolar: Para além das Práticas tradicionais”

Objetivo: Verificar as dificuldades de inclusão dos jogos de matrizes afro-brasileiras Cultura e Quilombola nas aulas de educação física a partir das experiências dos professores da Superintendência Regional de Ensino de Arraias/TO

Pesquisador responsável: Vitor Antonio Cerignoni Coelho

Pesquisador (es /as) colaborador (es/as): Marcio Sousa Silva

As coletas através dos questionários ocorrerão em dia agendado com o participante em período de planejamento escolar, com um tempo aproximado para coleta de 20 minutos, em uma sala reservada da escola, contando com a presença de profissionais treinados para acompanhar e esclarecer dúvidas, sem utilizar gravadores, máquinas fotográficas, apenas fazendo uso de questionários impressos em papel.

Os possíveis riscos e desconfortos que a pesquisa poderá trazer ao participante da pesquisa é: Os riscos ao participante sentir-se constrangido seja com alguma pergunta dos instrumentos que serão utilizados. Entretanto, será garantido o direito de desistir da pesquisa em qualquer momento da coleta de dados e mesmo receberá apoio de um profissional treinado para realizar a coleta dos dados que fará um encaminhamento para uma assistência psicológica. Durante a realização do questionário o participante pode se sentir cansado por conta do questionário, será realizado pausas para que isto seja minimizado.

Durante a coleta da pesquisa será garantido à privacidade ao responder o questionário, além de que serão preservadas em sigilo em relação à identidade dos participantes, durante e após a divulgação dos resultados da pesquisa.

Os benefícios deverão esperar com a participação nesta pesquisa são:

Os resultados servirão para as respectivas escolas e professores adaptarem seus conteúdos e currículos para incluir os elementos dos jogos da cultura corporal afro-brasileira e quilombola. Enquanto durar a pesquisa, e sempre que necessário, o(a) senhor(a) será esclarecido(a) sobre cada uma das etapas do estudo telefonando ou nos procurando a qualquer momento nos telefones e/ou endereços abaixo descritos, onde nós estaremos disponíveis para quaisquer esclarecimentos no telefone (63) 99966-3384 ou E-mail: vaccoelho@uft.edu.br

O (ao) senhor (a) é absolutamente livre para, a qualquer momento, desistir de participar, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é um grupo de profissionais qualificados, que trabalham para garantir que seus direitos como participante, estejam sendo respeitados e garantidos. O CEP tem a função de avaliar o planejamento e como será a execução da pesquisa em que você estará participando e se a mesma será realizada de maneira ética, se tiver dúvidas quanto os aspectos éticos dessa pesquisa ou achar que ela não está ocorrendo como o informado e sente-se prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone (63) 3229 4023 ou pelo email: cep_uft@uft.edu.br

Fica claro que as informações conseguidas através da sua participação nesta pesquisa, poderão contribuir para elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso. Nós pesquisadores garantimos sua total privacidade, não sendo expostos os seus dados pessoais e/ou sua família (nome, endereço e telefone). Quanto a imagens pessoais resultantes de sua participação neste estudo, serão colhidas de forma a preservar a integridade total (sua e/ou da família) sem risco de discriminação e/ou estigmatização.

Assumimos o compromisso de trazer-lhe os resultados obtidos na pesquisa assim que o estudo for concluído e aproveitamos para informar que a sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária não havendo qualquer previsão de indenização ou ressarcimento de despesas, que correrão sob nossa responsabilidade.

Esperando tê-lo informado de forma clara, rubricamos todas as páginas do presente documento que foi elaborado em duas vias sendo uma delas destinada ao senhor.

Declaro que fui informado(a) dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e que compreendi perfeitamente tudo o que me foi informado e esclarecido sobre a minha participação na pesquisa. Estando de posse de minha capacidade psíquica e legal, concordo em participar do estudo de forma voluntária sem ter sido forçado e/ou obrigado e sem receber pagamento em qualquer espécie de moeda.

Assino este documento em duas vias com todas as páginas por mim rubricadas.

Assinatura do participante

APENDICE C - Questionário

Questionário semiestruturado sobre Jogos de Matrizes afro-brasileira e quilombola na EFE.

Informações iniciais		
[q1] Qual gênero?	[1]Feminino [2]Masculino [3] Outro _____	
[q2] Qual é a sua idade?	_____ anos	
[q3] Qual sua formação?	[1] Ensino médio (ou magistério)	1
	[2] Licenciatura em	2
	[3] Especialização em	3
	[4] Mestrado em	4
	[5] Doutorado em	5
[q4] Qual sua experiência no ensino EFE?	_____ anos	
[q5] Qual é a sua etnia?	_____	

1) Na sua formação inicial em quantos semestres ou quantas disciplinas você participou sobre a temática jogos da cultura corporal afro-brasileira e quilombola? Cite o nome e quais disciplinas foram essas?

R: _____

2) Após sua formação, você participou de algum curso extra, capacitação ou formação continuada sobre a temática da jogos de matrizes afro-brasileira e quilombola? Cite o nome do curso e a quanto tempo ocorreu essa formação?

R: _____

3) Qual sua concepção sobre os jogos de matrizes afro-brasileira e quilombola na Educação Física Escolar EFE?

R: _____

4) Você conhece algumas dessas leis ou documentos, a seguir:

LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional () Sim () Não

BNCC – Base Nacional Comum Curricular () Sim () Não

DCT – Documento Curricular do Estado do Tocantins () Sim () Não

Lei 10639/2003 e Lei 11645/2008 – Do ensino da Cultura Africana e afro-brasileira e indígena () Sim () Não

DCNEEQ – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombolas () Sim () Não

5 – Você utiliza essas leis ou documentos em sua prática pedagógica?

LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional () Sim () Não

BNCC – Base Nacional Comum Curricular () Sim () Não

DCT – Documento Curricular do Estado do Tocantins () Sim () Não

Lei 10639/2003 e Lei 11645/2008 – Do ensino da Cultura Africana e afro-brasileira e indígena () Sim () Não

DCNEEQ – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombolas () Sim () Não

6) Você considera essa temática, dos jogos de matrizes afro-brasileira e quilombola, importante na EFE?

- () Não é importante
- () Pouco importante
- () Parcialmente importante
- () Importante
- () Muito Importante

7) Você utiliza os jogos de matrizes afro-brasileira e quilombola em aulas de EFE?

() sim () não

Em que momento isso aconteceu?

Quais práticas corporais afro-brasileiras e quilombolas que você mais utiliza nas aulas? Descreva como foi essa experiência?

R: _____

8) Partindo dos pressupostos legais e dos documentos curriculares que estabelecem a obrigatoriedade de incluir os jogos de matrizes afro-brasileira e quilombola em aulas de EFE, descreva no quadro abaixo facilidades e dificuldades para que isso aconteça no ambiente escolar.

Facilidades	Dificuldades
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9
10	10

Muito Obrigado pela sua participação!

APENDICE D – Produto Educacional

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA MESTRADO
PROFISSIONAL (PROEF)**

MARCIO SOUSA SILVA

PRODUTO EDUCACIONAL

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE JOGOS DE MATRIZES AFRO-BRASILEIRA E
QUILOMBOLAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

MIRACEMA DO TOCANTINS-TO

2025

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA MESTRADO
PROFISSIONAL (PROEF)**

MARCIO SOUSA SILVA

PRODUTO EDUCACIONAL

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE JOGOS DE MATRIZES AFRO-BRASILEIRA E
QUILOMBOLAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Produto Educacional submetido ao Exame de Defesa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física Escolar, sob a orientação do prof. Dr. Vitor Antonio Cerignoni Coelho.

MIRACEMA DO TOCANTINS-TO

2025

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA MESTRADO
PROFISSIONAL (PROEF)**

MARCIO SOUSA SILVA

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE JOGOS DE MATRIZES AFRO-BRASILEIRA E
QUILOMBOLAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Banca Examinadora

Aprovado em 28 /abril /2025

Prof. Dr. Vitor Antonio Cerignoni Coelho

Universidade Federal do Tocantins – UFT/PROEF

Presidente/Orientador

Prof. Dr. Diego Ebling do Nascimento – UFT/PROEF

Examinador Interno

Prof. Dr. Wagner Porto Rego Jr - IFBAIANO

Examinador Externo

MIRACEMA DO TOCANTINS-TO

2025

SUMÁRIO

1

APRESENTAÇÃO.....	104
1.1 Objetivo.....	105
1.2 Justificativa.....	106
2 EMBASAMENTO TEORICO DO CURSO.....	107
2.1 Leis e documentos oficiais.....	107
2.2 Práticas Corporais afro-brasileiras e Quilombolas.....	109
3 METODOLOGIA.....	110
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	112
5. ORÇAMENTO.....	112
6. CRONOGRAMA.....	113
7. REULTADOS EPERADOS.....	114
REFERÊNCIAS.....	115

1 APRESENTAÇÃO

O ensino e as instituições escolares, ao longo de sua construção histórica, têm se configurado como espaços que reproduzem práticas e conhecimentos alinhados aos ideais valorizados e produzidos pelas elites. Nesse contexto, observa-se que os conteúdos e construções pedagógicas relacionados aos povos que não detêm o poder econômico são frequentemente negligenciados.

O apagamento da cultura negra ocorreu por meio de um processo sistemático de desvalorização e subjugação, no qual a população negra foi historicamente tratada como inferior. Esse processo foi sustentado por discursos moralistas, pseudocientíficos e religiosos, mesmo após a abolição da escravidão, com o objetivo de silenciar e dismantelar a identidade negra. Dessa forma, buscava-se manter a exploração da população negra e impor ao país um modelo social, econômico e cultural europeu, considerado o ideal civilizatório. Diversas estratégias foram utilizadas para esse silenciamento, desde a violência física, como o uso do chicote, até punições institucionalizadas, como a criminalização das manifestações corporais e religiosas negras no Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil em 1890, sendo a capoeira discriminada 52 anos depois no governo do então presidente Getúlio Vargas (GUIMARÃES; FOSTER; CUSTÓDIO, 2022).

A inserção da população negra no sistema educacional ocorreu de forma tardia, e as condições de vida às quais estavam submetidos dificultaram o acesso à educação. Quando presente no espaço escolar, o corpo negro se encontrava em uma posição restrita, limitada e vigiada, e suas vivências culturais e corporais não eram valorizadas. A instituição escolar, naquele período, cumpria o papel de inserir o aluno negro em uma estrutura educacional baseada na valorização da cultura eurocêntrica (RIBEIRO; GAIA; RODRIGUES, 2020).

A luta da população negra pelo direito à educação sempre esteve atrelada à valorização de sua história, à posse da terra e à preservação de sua cultura nos espaços sociais, tanto dentro quanto fora da escola. Como resultado dessas reivindicações, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) passaram a reconhecer a importância das contribuições do povo negro para a construção do país. Esses marcos legais evidenciam a necessidade do respeito e da valorização desses saberes, considerando a diversidade que compõe a sociedade brasileira. Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 surge como um desdobramento da Constituição e da LDB, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, atendendo a uma demanda histórica dos movimentos negros (BRASIL, 1996).

A inserção dos conhecimentos e das construções afro-brasileiras, africanas e quilombolas no ambiente escolar não deve ser compreendida como facultativa, subordinada a decisões institucionais ou individuais de secretarias, escolas e professores. Trata-se de uma exigência legal, tornando sua implementação uma obrigação para toda a comunidade escolar (BRASIL, 1996).

No entanto, observa-se que essa efetivação ainda encontra desafios. A falta de conhecimento sobre a legislação, a ausência dessa temática na formação inicial docente e a escassez de cursos de formação continuada voltados para esse tema são apontados por profissionais da educação como obstáculos à sua implementação (ARAÚJO, 2015).

Esses fatores dificultam a transformação da escola em um espaço mais acolhedor e representativo para a população negra. Além disso, quando essas temáticas são abordadas, muitas vezes aparecem de maneira fragmentada e reducionista, restritas a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, ou tratadas de forma folclorizadas.

Diante desse cenário, apresentamos um curso de formação com o objetivo de contribuir para o debate sobre as práticas corporais e os jogos afro-brasileiros e quilombolas, evidenciando seu contexto histórico e as bases legais que fundamentam sua inserção no ambiente escolar. Para isso, serão abordadas a Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, a Lei 11.645/2011. Além disso, serão sugeridos jogos que possam ser apropriados pelos professores e trabalhados nas aulas de Educação Física Escolar, promovendo a valorização dessas manifestações culturais no currículo escolar.

1.1 Objetivo

- Contribuir para a formação continuada dos professores de Educação Física da Superintendência Regional de Ensino de Arraias
- Promover a discussão das bases legais e a implementação das práticas corporais afro-brasileiras e quilombolas.
- Oferecer estratégias para superar desafios na inclusão dessas práticas, favorecendo uma abordagem pedagógica mais inclusiva e culturalmente representativa.

1.2 Justificativa

As dificuldades apresentadas por professores da rede estadual da Superintendência Regional de Ensino da cidade de Arraias por meio da pesquisa se referem ao conhecimento das

bases legais que consolidam a obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira e africana nas escolas (Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2011), bem como das Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola. Para Além das Práticas Tradicionais, a ausência desses conteúdos na formação básica dos docentes, além da falta de oferta, por parte da Secretaria de Educação, de cursos de formação continuada voltados para essa temática na área da Educação Física.

Com o objetivo de contribuir para a superação dessas dificuldades, a formação a ser oferecida busca atender tanto à demanda dos profissionais, que reconhecem a relevância do tema e demonstram o desejo de desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas, quanto à necessidade de valorização dos saberes e das expressões culturais afro-brasileiras e quilombolas no contexto escolar. Essa iniciativa visa, portanto, responder às inquietações manifestadas pelos docentes, relacionadas à carência de subsídios teóricos e práticos para o trabalho com essas temáticas, além de fortalecer a inclusão comunitária e cultural dos sujeitos pertencentes às realidades atendidas por esta Superintendência.

2 EMBASAMENTO TEORICO DO CURSO

O processo de formação básica dos profissionais da educação é historicamente permeado por desafios e contradições. A desconexão entre os conteúdos abordados em sala de aula e as experiências vividas pelos alunos frequentemente resulta na exclusão de saberes e no distanciamento da realidade social dos educandos. Esse cenário reforça a necessidade de uma abordagem educacional que valorize os contextos socioculturais e reconheça as especificidades dos diferentes grupos sociais.

Libânio (2010) e Saviani (2014) argumentam que as práticas escolares devem ser fundamentadas na realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Para esses autores, um ensino que ignora os aspectos socioculturais dos educandos tende a ser excludente, pois desconsidera suas referências identitárias e prejudica um aprendizado significativo.

Freire (1996) corrobora essa perspectiva ao afirmar que toda prática educativa deve ser contextualizada, incorporando os saberes historicamente construídos pelos sujeitos. Para ele, o ensino não deve ser um processo unilateral e impositivo, mas sim um espaço dialógico, no qual os conhecimentos emergem da interação entre educadores e educandos. Assim, observa-se uma convergência entre Libânio (2010), Saviani (2014) e Freire (1996), todos defendendo a centralidade do contexto social na construção dos processos de ensino e aprendizagem.

Historicamente, a educação tradicional foi caracterizada pela centralização do professor como único detentor do conhecimento válido, relegando ao aluno o papel de receptor passivo. Esse paradigma não apenas impôs um currículo padronizado, moldado pela ótica das elites, mas também marginalizou saberes populares e culturais, desvalorizando as identidades socioculturais dos educandos e o espaço onde a escola está inserida. Para Freire (2019), a transição de uma educação centralizadora, em que os conhecimentos eram transmitidos de forma unilateral, para uma abordagem que reconhece o aluno e a comunidade como construtores ativos de saberes, é um processo necessário e inevitável em uma sociedade em constante transformação.

2.1 Leis e Documentos Oficiais

O contexto educacional brasileiro, sobretudo no campo da Educação Física, reflete fortes influências europeias e norte-americanas. A Lei nº 9.394/1996 estabelece que essa disciplina deve estar fundamentada na cultura corporal, superando uma abordagem restrita ao modelo esportivo. No entanto, conforme apontam Darido e Rufino (2011), tanto o ensino da Educação

Física quanto a formação docente ainda perpetuam um referencial eurocêntrico, o que leva a marginalização das práticas corporais de matriz africana. Essa realidade evidencia uma contradição entre a legislação vigente e a efetiva implementação de um currículo mais diversos e representativo.

Para De Almeida *et al.* (2020), a promulgação da Lei nº 10.639/2003, bem como do Parecer CNE/CP 003/2004, que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, representa um avanço na construção de um currículo mais inclusivo. Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola reforçam o reconhecimento da diversidade étnico-racial no âmbito educacional. No entanto, a implementação dessas normativas ainda enfrenta entraves estruturais e epistemológicos. Conforme aponta De Araújo (2015), muitos docentes desconhecem esses dispositivos legais, o que evidencia lacunas na formação inicial e continuada, dificultando a efetiva inserção da temática afro-brasileira e quilombola no contexto escolar.

A abordagem pontual dessas temáticas, frequentemente restrita a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, perpetua estereótipos e limita o potencial transformador da educação para as relações étnico-raciais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares do Tocantins, nesse contexto, deveriam incorporar de maneira mais sistemática e aprofundada elementos que dialoguem com a legislação vigente, garantindo a valorização da diversidade racial na educação brasileira.

Diante desse cenário, a formação continuada e os processos formativos emergem como estratégias essenciais para a superação das lacunas da formação inicial, favorecendo a construção e atualização de saberes voltados à promoção de práticas pedagógicas inclusivas e democráticas. Molina (2015) destaca a importância da reflexão crítica sobre a prática docente como elemento fundamental para a qualificação das ações educativas. Nesse sentido, Figueiredo (apud FREITAS *et al.*, 2016) ressalta que a formação continuada constitui um mecanismo essencial para suprir as deficiências da formação inicial, promovendo o aprimoramento profissional dos educadores.

Freitas *et al.* (2016) complementam essa discussão ao defenderem que os processos formativos não devem se restringir à transmissão de conteúdos de maneira prescritiva, mas sim integrar-se à trajetória docente de forma contínua, possibilitando um aprendizado dinâmico e reflexivo. Dessa maneira, espera-se que tais iniciativas contribuam para o fortalecimento de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem os conhecimentos das comunidades afro-brasileiras e quilombolas.

2.2 Práticas Corporais Afro-Brasileiras e Quilombolas

O espaço escolar, apesar de sua função socializadora, frequentemente se apresenta como um ambiente excludente para estudantes negros e quilombolas, cuja ancestralidade é desvalorizada e, muitas vezes, representada de forma estereotipada. Munanga (2019) e Arruti (2017) argumentam que esse cenário contribui para a invisibilização das matrizes africanas no currículo escolar, perpetuando um processo de apagamento identitário. Marques (2012) e Arroyo (2015) reforçam essa perspectiva ao apontarem que a marginalização dos saberes tradicionais e corporais de matriz africana resulta da hegemonia de um modelo educacional eurocêntrico, voltado à conformação dos sujeitos a padrões ocidentais de ascensão social e econômica.

No contexto da Educação Física, as práticas corporais de matriz africana e quilombola, como a súa, a capoeira, o maculelê e o samba de roda, constituem expressões culturais de significativa relevância histórica e identitária. No entanto, estudos apontam que sua inserção nas escolas ainda é incipiente, devido a uma série de barreiras epistemológicas e institucionais.

A valorização dessas manifestações no ambiente escolar transcende o reconhecimento da diversidade cultural, pois também contribui para a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e da Lei nº 10.639/2003. Ao integrar essas práticas ao currículo da Educação Física, promove-se um ensino mais contextualizado e inclusivo, que fortalece a identidade dos estudantes quilombolas e afrodescendentes, ao mesmo tempo em que possibilita um aprendizado mais significativo para toda a comunidade escolar.

3 METODOLOGIA

A capacitação foi estruturada a partir dos resultados dessa pesquisa, articulando conhecimentos teóricos e práticos, com o objetivo de promover a implementação efetiva dessas práticas no ensino. A metodologia adotada combina uma abordagem teórica, vivências práticas e processos reflexivos.

A capacitação será gratuita, e as inscrições serão realizadas na Superintendência Regional de Ensino de Arraias, Tocantins, de forma online e presencial. O público-alvo será composto por professores formados em Educação Física dessa Superintendência que, no momento, estejam lotados em sala de aula no segmento do Ensino Médio.

O curso será realizado em um único dia, de forma presencial, totalizando uma carga horária de 8 horas, subdividida em três etapas: Abordagem Teórica – Fundamentos e Bases

Legais (2 horas); Caráter Prático-Vivencial – Experiência com Práticas Corporais Afro-Brasileiras e Quilombolas (3 horas); e Aplicação Pedagógica – Construção de Propostas para o Contexto Escolar e Avaliação (3 horas).

Ao final do curso de capacitação, será emitida uma certificação para os participantes que cumprirem os critérios estabelecidos, como participação ativa e entrega das atividades propostas. A certificação será concedida pelos professores capacitadores Márcio Sousa Silva e Vitor Cerignoni, em parceria com a Superintendência Regional de Ensino de Arraias.

A primeira etapa, de caráter teórico-reflexivo e com duração de 2 horas, será dedicada ao estudo das bases legais que fundamentam a inserção das práticas corporais afro-brasileiras e quilombolas no ambiente escolar. Serão abordadas, neste contexto, a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Esta fase será conduzida por meio de leituras dirigidas, análise documental e debates orientados.

A segunda etapa, de caráter prático-vivencial com duração de três horas, consistirá na realização de oficinas temáticas voltadas à experimentação de práticas corporais quilombolas e afro-brasileiras, tais como capoeira, maculelê, samba de roda e súa. O objetivo dessa etapa é proporcionar aos docentes uma vivência direta dessas manifestações culturais, ampliando a compreensão dos elementos que as constituem.

Por fim, a terceira etapa, de caráter pedagógico-aplicativo e igualmente com duração de três horas, será voltada para a transposição didática dos conhecimentos adquiridos. Nesta fase, os participantes desenvolverão propostas de ensino alinhadas às normativas educacionais e à realidade escolar, utilizando metodologias como elaboração de planos de aula, estudo de casos e socialização de experiências.

Quadro 1- Organização da capacitação: Jogos de matrizes Afro-Brasileiras e
Quilombolas nas aulas de Educação Física Escolar

Tema	Objetivo	Estratégias
Abordagem Teórica: Fundamentos e Bases Legais	Compreender o embasamento legal e teórico das práticas corporais afro-brasileiras e quilombolas, destacando sua importância na Educação Física escolar.	Exposição dialogada sobre as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola. - Leitura e análise de documentos normativos. - Debate orientado sobre a inserção dessas práticas no currículo escolar
Caráter Prático-Vivencial: Experiência com Práticas Corporais Afro-Brasileiras e Quilombolas	Proporcionar aos professores vivências corporais que permitam a experimentação e compreensão das práticas afro-brasileiras e quilombolas no ensino da Educação Física.	Oficinas temáticas de capoeira, maculelê, súa e outras manifestações culturais. - Demonstrações práticas e participação ativa dos docentes. - Reflexão coletiva sobre os elementos culturais e pedagógicos dessas manifestações.
Aplicação Pedagógica: Construção de Propostas para o Contexto Escolare avaliação	Desenvolver estratégias pedagógicas para a inserção das práticas corporais afro-brasileiras e quilombolas nas aulas de Educação Física, alinhadas ao currículo escolar e à legislação vigente.	Elaboração de planos de aula integrando as práticas corporais estudadas. - Estudo de casos e compartilhamento de experiências. - Discussão sobre desafios e possibilidades da aplicação pedagógica. - Construção coletiva de

		materiais didáticos e metodológicos.
--	--	--------------------------------------

4 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O curso será oferecido na cidade de Arrais/TO, direcionado aos professores da rede estadual vinculados à Superintendência Regional de Ensino de Arrais/TO. A carga horária total será de 8 horas e a capacitação pretende aprofundar o conhecimento teórico dos docentes proporcionar vivências práticas e um olhar pedagógico que viabilizem a implementação significativa das práticas corporais afro-brasileiras e quilombolas no ensino da Educação Física.

Quadro 2 - Dimensão, carga horária e público.

Dimensões do projeto	Carga horária	Previsão de inscritos
Abordagem Teórica: Fundamentos e Bases Legais	2 horas	16
Caráter Prático-Vivencial: Experiência com Práticas Corporais Afro-Brasileiras e Quilombolas (súcia, capoeira, maculelê e samba de roda)	3 horas	16
Aplicação Pedagógica: Construção de Propostas para o Contexto Escolar e avaliação final	3 horas	16

5 - ORÇAMENTO

Os custos para a execução deste projeto referem-se às diárias concedidas pelo estado aos professores de Educação Física participantes da Superintendência Regional de Ensino, além de dois lanches e materiais de reprografia. Os docentes responsáveis pela mediação do curso não serão remunerados, pois essa atividade será uma forma de reconhecimento e agradecimento pela participação na pesquisa.

Quadro 3 - Custos previstos com alimentação

Custo previsto para lanches (unitário)	Custo estimado do lanche para todos os participantes
R\$ 30,00 (2 x R\$15,00) - Manhã e Tarde	R\$ 480,00 (16 inscritos x R\$30,00) R\$60 (1 Coordenador e 1 professor: 2 x R\$ 30)

Quadro 4 - Custo com diárias

Especificação	valor por profissional	quantidade	Total
Diárias para os professores participantes da rede estadual	R\$ 288,00	16	R\$ 4.608,00

6 CRONOGRAMA

Quadro 5 - Cronograma

Atividades a serem realizadas	Abril	Junho
Apresentação de proposta a Superintendência Regional de Ensino	X	
Realização da capacitação tema :jogos de matrizes afrobrasileira e quilombolas nas aulas de Educação Física escolar: para além das práticas tradicionais,		X

7 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se por meio desta intervenção que os participantes desenvolvam uma compreensão crítica e aprofundada sobre as bases legais que fundamentam a inserção dos direitos afro-brasileiros e quilombolas na construção dos conhecimentos escolares, com ênfase nas aulas de Educação Física. Esperamos que eles não apenas reconheçam a importância dessas normativas, mas também sejam capazes de interpretá-las e aplicá-las de maneira significativa no ambiente escolar.

Além disso, busca-se contribuir para que os professores ampliem seu repertório teórico e prático sobre as manifestações corporais afro-brasileiras e quilombolas, compreendendo seus aspectos históricos, culturais e pedagógicos. A vivência dessas práticas possibilitará a apropriação de saberes que poderão ser ressignificados e incorporados às suas aulas, promovendo um ensino mais inclusivo, diversificado e alinhado às diretrizes curriculares.

Outro resultado esperado é que os docentes desenvolvam propostas metodológicas concretas para a inserção dessas práticas na Educação Física escolar, considerando a realidade e as especificidades de suas escolas. Dessa forma, pretende-se que o curso contribua para a valorização da cultura afro-brasileira e quilombola no espaço escolar, fortalecendo a identidade cultural dos alunos e promovendo um ensino que respeite e dialogue com a diversidade presente na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. de A. A efetivação da Lei 10.639/03 na percepção dos militantes/professores negros baianos. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 216–232, 2015. <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1188>. Acesso em: 26 março. 2024
- ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial-tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, v. 31, p. 15-47, 2015. Acesso em: 26 mar. 2024.
- ARRUTI, J. M. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 107-142, 2017. Disponível em: <https://nyemba.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/3454-19433-1-PB.pdf>. Acesso em: 5 abril. 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. <http://www.ltr.com.br/loja/folheie/5673.pdf>. Acesso em: 2 abril. 2024.
- ARAÚJO DE ALMEIDA, Jurandir. A efetivação da Lei 10.639/03 na percepção dos militantes/professores negros baianos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 216-232, 2015.
- ARAÚJO DE ALMEIDA, Maria Leonice Andrade et al. A LEI 10639/2003: REPENSANDO SABERES E PRÁTICAS NOS ESPAÇOS ESCOLARES. **Estudos Iat**, v. 8, 2022.
- FREITAS, Daniel Cesar et al. Formação continuada de professores de educação física. **Corpoconsciência**, p. 9-21, 2016.
- GUIMARÃES, L. F. C; FOSTER, E. L. S; CUSTÓDIO, E. S. Da Criminalização à Patrimônio Cultural: uma Análise da História da Capoeira no Brasil. **VEREDAS-Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v. 5, n. 9, p. 95-115, 2022.
- LIBÂNEO, José Carlos. Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-social (perspectiva histórico-cultural). **Universidade Católica de Goiás**, 2010. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20criticosocial.doc> : 25 jun. 2024.
- MARQUES, M. Jogos cooperativos na educação física escolar: possibilidades para uma educação que respeita as diversidades humanas. **Revista Terceiro Incluído**, v. 2, n. 2, p. 51-62, 2012. Acesso em: 25 abril. 2024.
- MOLINA, M. C; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em questão**, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica Editora, 2019. Acesso em: 26 mar. 2024.

RIBEIRO, D; GAIA, R. S. P; RODRIGUES, J. M. C. Colonialidade e raça: implicações eurocêntricas para o currículo. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. A produção científica em pedagogia do esporte: análise de +alguns periódicos nacionais. **Conexões**, Campinas, v.9, n.2, p.110-32, 2011.Disponível em: <https://www.exemplodesite.com/educacao-fisica-antirracista>. Acesso em: 22 abril. 2024

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências**, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.Disponível em: <https://www.exemplodesite.com/educacao-fisica-antirracista>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores associados, 2021.