

# ENSINANDO PRÁTICAS CORPORAIS DE ORIGEM AFROBRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR<sup>1</sup>

ARESTIDES JOAQUIM MACAMO

Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física da  
Universidade Federal de Santa Catarina

NAIADE SCHARDOSIM DE AZEVEDO

Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física da  
Universidade Federal de Santa Catarina

**Resumo** | Analisamos aspectos da experiência de ensino em educação física escolar, numa turma de oitavo ano do ensino fundamental de uma escola municipal, no período de setembro a dezembro de 2012. Procuramos analisar o trato pedagógico dos conteúdos relacionados a implementação da lei 10.639/03, atenta às desigualdades, contemplando a cultura Afro-Brasileira e Africana. Para tal dividimos a nossa intervenção em três categorias: (1) danças de Moçambique e Angola, marrabenta e Kuduro, (2) o navio negreiro e as condições desumanas de transporte dos escravos e (3) resistência escrava no Brasil, incluindo a situação atual do negro. Percebemos grande interesse e participação nas atividades desenvolvidas, pois pareceu se iniciar uma compreensão do corpo como uma construção histórica – social.

**Palavras-chave** | Lei 10.639/03, Educação Física, Escola.

## INTRODUÇÃO

Nas escolas, o corpo tem sido reduzido a mero objeto, desconsiderando-se a sua condição histórica, cultural e social. As diferenças e desigualdades corporais produzidas historicamente são restringidas à herança genética ou predisposições relacionadas à performance esportiva. “O esporte implementado nas escolas vinculou a Educação Física

1. O presente trabalho foi realizado no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física escolar I, com o objetivo de analisar a experiência de estágio realizada numa turma de oitavo ano do ensino fundamental de uma escola municipal, no período de 03 setembro a 22 de dezembro. Este trabalho contou com a colaboração do Professor Fábio Machado Pinto.

aos princípios de rendimento, performances, recordes, regulamentação rígida, sucesso nos esportes como sinônimo de vitória, racionalização dos meios e técnicas” (SOARES et all., 1992, p 54).

Nota-se ainda o desconhecimento sobre a história e as culturas das populações de origem africana e indígena, construindo, assim, um sistema educacional cada vez menos democrático, já que, “historicamente, nossos alunos/as negros/as vêm passando por um processo que podemos chamar de apagamento histórico, em que sua história foi sendo apagada, deturpada e negada aos poucos” (SENHORINHA, 2008, p.83).

Na educação física escolar ou nos cursos de licenciatura em educação física, o conteúdo relacionado às práticas corporais de origem afro brasileira e africana são quase inexistentes.<sup>2</sup>

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONJUNTURA ESCOLAR<sup>3</sup> E A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Verificamos que a escola atende a uma população diversificada do ponto de vista da moradia: bairros do Pantanal (55%), Saco dos Limões (21%), Serrinha (7%), Trindade (5%), Costeira (3%), Carvoeira (2%), Córrego Grande (2%), Tapera (2%), Campeche (1%), José Mendes (1%). Todos situados em regiões mais ou menos próximas da escola, o que indica, entretanto, que esta não atende somente uma demanda local. Quanto a renda familiar, os dados mostram que 27% dos pais e 12% das mães vivem sem salários; 10% dos pais e 29% das mães vivem com até um salário mínimo; 36% dos pais e 34% das mães recebem de 1 a 3 salários mínimos; 9% dos pais e 4% das mães recebem de 3 a 5 salários mínimos; 18% dos pais e 21% das mães não informou o salário. Em relação ao sexo,

2. Nos anos 1990, o curso de Educação Física da UFSC é um dos primeiros a implementar no ensino superior a disciplina de capoeira. Nesta disciplina, que nos anos 2000 vai se tornar eletiva (DEF 5850 - teoria e Metodologia da Capoeira), na quarta fase do curso, é que podemos ter acesso a determinados aspectos deste conteúdo, quando os mesmos passam a constar em sua ementa e programa, sendo abordado em aula pelos professores responsáveis.
3. Estes dados foram obtidos a partir da ficha de inscrição dos alunos, que é renovada anualmente.

os meninos totalizam 51% enquanto que as meninas totalizam 49%, mostra que a escola lida com um universo misto. E, quanto à maneira como os alunos se autodeclararam, a maioria se diz branco (88%). Os autodeclarados negros correspondem a 9%, e, uma parcela reduzida (3%), optou por não declarar, demonstrando receio ou dúvida. Alguns alunos poderiam se declarar negros, mas recorrendo a uma estratégia de branqueamento, se autodeclararam brancos, o que pode estar relacionado à falta de reconhecimento de sua identidade. Segundo Mattos (2009), “o ‘ser negro’ está estreitamente ligado ao estigma da cor, daí, os jovens negros preferirem estar mais próximos dos segmentos raciais cujas características fenotípicas correspondem ao estereótipo positivo”. As escolhas das crianças negras, indígenas e pobres é marcada pela transmissão dos valores, dos princípios de condutas e das normas de convívio, ou em uma palavra, pelos padrões socioculturais inerentes à vida comunitária, de maneira informal e não explícita, permitindo uma afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social (MOURA, 2005, p. 72). “A escola é por excelência o lugar social específico onde a organização da situação educativa é formal e explícita e onde o espaço pedagógico é penetrado de interações políticas” (KUNZ 1994, p. 73), o que torna urgente a promoção da reflexão dos/as aluno/as sobre sua condição social e cultural.

Em nossas observações iniciais, notamos a não existência de um plano escrito das aulas realizadas. Assim, o professor ficava “refém” do futebol, estando este presente em quase todas as aulas observadas. Já o handebol e o voleibol apareciam em segundo lugar, muito pouco, mas sem muito entusiasmo por parte dos alunos. Observamos que as aulas se reduziam a uma confirmação de práticas esportivas sem nenhuma mediação pedagógica ou qualquer ressignificação. Conforme Kunz (1994, p. 117), o “reducionismo pedagógico que é a educação física escolar com suas formalizações e automatizações a partir das objetivações culturais que se expressam pelo movimento humano [...]”. Deste modo, “a aula de Educação Física, por meio de difusão dos padrões esportivos desse modelo, restrito, passa a ser mais um mero agente de propaganda e incentivo ao consumo, não só do esporte, mas de tudo com que ele se

relaciona” (KUNZ, 1994, p. 64). Outro aspecto observado nas aulas de Educação Física refere-se à divisão das aulas por sexo. A expectativa era entender o lugar que a mulher ocupava nas aulas e, conseqüentemente, como o professor organizava as suas práticas tendo em conta este aspecto. Indagando o professor sobre essa questão, assim se expressou (RELATO DE AULA - BSBT81, 2012):

O trabalho com aulas mistas constitui um problema. Existe, ainda, uma dificuldade enorme em solucionar os conflitos gerados na aula, pois as meninas preferem jogar entre si, porque dizem que os meninos não passam a bola, e os meninos, por sua vez, preferem jogar entre si porque dizem que as meninas não sabem jogar.

Mesmo entre os adolescentes pareceu predominar a idéia dos meninos como o sexo forte e de uma aula onde tudo é permitido, inclusive a autoexclusão, como podemos observar no exemplo abaixo:

*A aula iniciou às 9h15min de uma quinta feira nublada, quando as primeiras alunas da turma começaram a chegar. O primeiro comentário, vindo das alunas, foi: “o professor já está na aula, que milagre”. O professor fingiu que não ouviu, deu a bola de handebol para as meninas, elas logo se dividiram em dois grupos e começaram a jogar. Contudo, três delas não mostraram interesse pelo jogo. Elas andavam de um lado para o outro, usavam o telefone e falavam palavrões, não se importando com a presença do professor. Passando exatamente 15min começaram a chegar os meninos e quatro meninas. Os meninos gritavam: “acabou o jogo, agora é nossa vez”. As meninas que estavam jogando respondiam: “não é não, começamos agora!” Diante desse cenário o professor permanecia calado “olhando” para o jogo. Alguns alunos pegaram a bola de futebol e começaram a jogar em um canto da quadra, e aí, finalmente o professor interviu dizendo: “você não podem atrapalhar, elas já estão saindo!” Neste momento as meninas começaram a sair do campo, os meninos entraram em cena, dividiram-se em dois grupos e começaram a jogar. O professor sentou e começou a fazer a suposta chamada. Algumas meninas começaram a ir embora outras permaneceram nas bancadas falando sobre “sexo”. O grupo de meninas que chegou tarde ficou na aula somente 15min e depois foram todas embora. Nada se alterou até as 9h15min, quando o professor decidiu terminá-la dizendo: “Tragam a bola, acabou a aula”. (RELATO DE AULA - BSBT81, 2012)*

Nesta aula podemos observar experiências de autoexclusão e do insucesso na realização e aprendizagem das práticas corporais. É importante destacar que aquele/a aluno/a que vivencia constantes experiências

de desprazer nas aulas e no aprendizado das práticas corporais torna-se menos disposto e, conseqüentemente, busca distanciar-se destas práticas corporais oportunizadas pela educação física.

Segundo KUNZ, (1994, p.125), “esse fenômeno de vivências de insucesso ou fracasso, para crianças e jovens em um contexto escolar é, no mínimo, uma irresponsabilidade pedagógica por parte de um profissional formado para ser professor”.

### **DEFINIÇÃO DOS CONTEÚDOS E PLANEJAMENTO DE AULAS EDUCAÇÃO FÍSICA PAUTADAS NA LEI 10.639/03**

É no âmbito de universidades eurocêntricas que se constituem o referencial absoluto para julgar todas as outras culturas, colocando o negro como povo sem cultura, sem história e sem religião, que ocorre um movimento social contrário, movimento negro, apoiando-se nas ações afirmativas, que visa à construção de uma sociedade plural, democrática e com igualdade básica da pessoa humana como sujeitos de direitos, valorizando o conteúdo negro. Ações afirmativas estão entendidas como a reafirmação de espaços dos excluídos, ou ainda:

Conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdade raciais e sociais, orientada para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (CARDOSO, 2008, p.102).

Essas ações apontam para uma adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade a fim de superar a desigualdade étnico-racial, e, segundo Cardoso (2008), “disposta a construir novos parâmetros de cidadania em que a diferença não seja percebida como alicerce da desigualdade”. Temos então, como uma das hastes das ações afirmativas, na Educação, a lei 10.639/2003, que emana da luta do movimento social negro e se constitui como instrumento legal contra as políticas e práticas racistas vigentes em nossa sociedade, incidindo seus efeitos diretamente sobre o sistema de ensino e da escola (Ribeiro ET AL 2008, p.56). Essa lei, “sancionada pelo governo federal,

altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio” (SENHORINHA, 2008, p. 86).

Entretanto, no nosso trabalho buscamos desconstruir a idéia de superioridade do conhecimento eurocêntrico em relação ao conhecimento Afro descendente ou Africano e projetar as nossas práticas de modo a atender os “três atributos máximos de capacidade heurística humana: saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir” (KUNZ 1994, p. 75). Desta forma, construímos três módulos de conteúdos articulados, que agrupam aspectos da cultura Afro-brasileira e Africana, e que permitem um olhar além dos fenótipos, mas para a história do Brasil e o modo como o povo brasileiro se constitui (RIBEIRO, 1995). São elas: (1) as danças Africanas e a constituição geográfica de África, incluindo a sexualidade nas danças que é um tabu tanto para os professores como alunos; (2) o navio negreiro e as condições desumanas de transporte dos escravos<sup>4</sup> e; (3) as danças e lutas brasileiras, incluindo as diversas formas de resistência escrava e a situação atual do negro.

Diante desses conteúdos optamos por construir um pano de fundo histórico, com uma experimentação mais voltada para as experiências, ou seja:

O conhecimento tratado de forma a ser retrçado desde a sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada (SOARES et all, 1992, p. 40).

A noção de historicidade auxilia aos alunos entenderem: a) que o negro não nasceu escravo, ou nasceu na favela; b) que todas as designações dadas aos negros são em função de determinados construtos históricos, como respostas das desigualdades sociais e; c) para instigá-los a refletir, ressignificar e produzir outras práticas corporais com identidade cultural. Nossa metodologia visou o desenvolvimento de três grandes competências: “objetiva, social e comunicativa”. (KUNZ 1994, p. 38).

---

4. Se trata de brincadeiras e jogos diversos que foram realizados em sala e na quadra.

Saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico. Mas a competência comunicativa na Educação Física e Esportes não deve se concentrar apenas na linguagem dos movimentos que precisam, acima de tudo, ser compreendidos pelos integrantes de um jogo ou atividades lúdicas, mas, principalmente, a linguagem verbal deve ser desenvolvida (KUNZ 1994, p 41).

## **ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Procuramos deixar claro nossos objetivos, metodologia e, também, que os alunos poderiam assumir um papel de protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. Nosso desafio foi o de garantir as condições para que os alunos se mobilizassem a aprender os conteúdos. “Mobilizar-se é pôr-se em movimento. [...] é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. [...] a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação e seu primeiro momento” (CHARLOT, 1997, p. 55).

Nas primeiras aulas observamos certa dificuldade dos alunos na aprendizagem da dança “Kuduro”:

*Demonstramos três passos e todos participaram. Houve risadas e comentários tais como: “nossa, é muito difícil!”, “o professor tá muito rápido!”. Nesse momento reduzimos a velocidade, mas, ainda assim, alguns sentaram. Para tornar mais fácil retomamos a roda e, ainda assim, a maioria se intimidou. Propusemos que eles/ as ficassem de costas para o centro da roda, pois deste modo, poderiam executar os movimentos sem olhar o do outro ou serem vistos pelos demais. Esta prática foi frustrada, pois vários foram os que ficaram no mesmo movimento. (RELATO DE AULA - BSBT81, 2012)*

Constatamos certa ignorância por parte dos alunos quanto ao tema África e sua cultura. Quase todos os alunos se referiam à África como sendo um país e nenhum soube localizar geograficamente Angola e Moçambique. Uma das alunas perguntou se “em África só tem negros?”. Isso nos motivou a perguntar se eles tinham algum descendente negro. De onde vieram? Quais as danças que eles conheciam? Transformamos o assunto em dever de casa, onde cada aluno deveria descobrir se tinha alguém da família que se considerava negro. Ao analisar esta aula

observamos que os alunos eram bastante tímidos e tinham grandes dificuldades com o ritmo. A dificuldade dos alunos em localizar África nos levou a procurar o professor de geografia, pois, conforme SOARES et al (1992, p. 29), “cada disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (línguas, geografia, matemática, história, Educação Física etc.)”.

Consideramos que a escolha metodológica de nossa primeira aula foi pouco proveitosa, no sentido da mobilização dos alunos. Procuramos então organizar a nossa sequência didática em três momentos: a) ambientação, cujo propósito era introduzir gradualmente o aluno no clima de dança e informar a linha de ação das aulas; b) parte principal, de preferência em círculo e que envolviam brincadeiras que requeriam um contato e expressão corporal; c) parte final, de preferência sentados ou abraçados, em círculo, onde tentávamos refletir sobre a aula e incentivar a fala de todos, pois é a linguagem que permite interpretar nossas experiências bem como as experiências dos participantes num processo de ensino (KUNZ, 1994, p. 42).

Na aula seguinte houve maior descontração e divertimento, pois trouxemos “sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma proposta produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo de trabalho como no do lazer” (SOARES et al, 1992, p. 40). O ensino se concentrou no adolescente e no desenvolvimento da capacidade de saber sentir, saber-pensar e saber agir. Apenas um aluno se excluiu e após o término da aula procuramos saber o porquê e, ele respondeu: “*Eu não gosto de dançar, não sei dançar, prefiro até levar faltas*”. Preocupados com esta exclusão, tentamos pensar em uma maneira de trazê-lo à aula. Em conversa com o aluno, soubemos que o mesmo tocava violão e propusemos que ele nos ajudasse nas aulas tocando para os colegas dançarem. E assim aconteceu, na aula seguinte lá estava ele com o seu violão na mão preparado para tocar Marrabenta. No entanto, a primeira pergunta que nos fez foi: “*Que língua falam em Moçambique? Se não for português eu não vou saber cantar*”. Então, estabelecemos um diálogo com a turma,



explicando que em África, de maneira geral, são falados diferentes dialetos, e que inclusive algumas palavras são usadas cotidianamente no Brasil.

Na terceira aula, introduzimos o ritmo Marrabenta, mas três meninos ficaram fora do auditório. Paralisamos a aula e fomos lhes perguntar por que estavam do lado de fora. Um deles respondeu: “*Nós não gostamos de dançar*”. O outro acrescentou, perguntando: “*Quando vamos jogar o futsal?*”. Explicamos a importância dos conteúdos e dissemos que poderíamos liberar uma aula para jogar futsal, mas eles tinham que participar das nossas aulas. Caso não quisessem dançar teriam que escrever um relatório sobre as atividades realizadas. Os alunos entraram no auditório e iniciamos a “brincadeira do toque”, onde a turma fez uma roda e um dos estagiários iniciou a atividade tocando o aluno ao lado de maneira carinhosa. Esta corrente deveria continuar até retornar ao estagiário. O objetivo era que o “gesto” passasse por todos e retornasse, tal como foi emitido. Algumas meninas transformavam o gesto num tapa, tornando-o mais agressivo. Essa situação mostrou a existência de um grande constrangimento corporal que era revelado através da linguagem não verbal.

A exibição do filme “A trajetória escravista, África – Brasil”, buscou despertar o interesse dos alunos para a África como um continente e mostrar aspectos da escravidão, resistência escrava e o transporte no Navio Negreiro. O filme consistiu em uma compilação de paisagens de Moçambique, cenas do filme Shaka Zulu e cenas do filme Amistad. Pedimos aos alunos que elaborassem um texto relacionando o filme com as danças ensinadas. Este material serviria para avaliar este primeiro módulo, mas ninguém entregou a tarefa no dia seguinte, apenas nas aulas subsequentes. Eis um exemplo.<sup>5</sup>

Os estagiários trouxeram várias danças e culturas. Em cada aula eles trouxeram algo diferente. Na primeira aula dançamos Marrabenta, de origem Moçambicana, e Kuduro, de origem Angolana. A aula foi bem interativa, gostei bastante, aprendemos a história e a origem de cada dança. Depois teve várias brincadeiras e, logo após vimos o vídeo do navio negreiro, do sofrimento deles. Depois começamos a aprender sobre a capoeira e sua história. Alguns alunos tocaram berimbau, outros pandeiro e outros bateram palmas. As aulas foram bem legais, fez com que todos aprendessem algo novo. (Texto da Aluna)

5. Esse relato é de uma menina que no período de observação não participou na aula.

Percebemos que poderíamos explorar ainda mais o entusiasmo e potencial dos alunos, procurando focar mais no aspecto comunicativo. Quando comunicamos que novamente a aula seria na sala eles/as questionaram: “*Vamos ficar dentro da sala com esse calor?*”; “*Vamos logo para a quadra jogar!*”; “*O que vocês estão tentando inventar agora?*”. Prosseguimos a explicação e apresentamos a atividade “cabra-cega”, na qual eles deveriam formar duplas, um com venda e o outro sem para auxiliar na condução e caminhar nos espaços da escola. Na continuidade sentamos em círculo e perguntamos o que sentiram durante a atividade. As respostas foram: “*Teria sido legal se este bunda mole tivesse me ajudado!*”; “*Difícil pra caramba, mas até que foi divertido, etc.*”. A maioria respondeu que sentiu medo, pois o/a responsável pela condução não ajudava. Perguntamos então qual a relação daquela atividade com o filme: “*A trajetória escravista, África – Brasil*”. As respostas foram surpreendentes: “*É como os escravos foram trazidos para o Brasil, sem saber para onde iam.*”; “*Eu acho que era para mostrar o sentimento deles, medo.*”; “*É para nos mostrar a insegurança que eles tinham. Nós, mesmo alguém nos guiando e andando, somente aqui na escola, já ficamos com medo, imagina eles!*” (RELATO DE AULA - BSBT81, 2012).

Como tarefa propusemos a leitura coletiva do texto “A Lenda do Berimbau”<sup>6</sup>. Depois perguntamos se eles eram capazes de dizer de onde veio o berimbau, questão que não estava presente no texto. Eles arriscavam palpites: Egito, Angola, Moçambique etc. Aproveitando a presença do Professor Supervisor do estágio<sup>7</sup> pedimos que ele respondesse a questão. Ele se apresentou, fez um resumo do surgimento do berimbau na capoeira e, por fim, afirmou que não se tinha registro exato da sua origem. Nas aulas seguintes abordamos a capoeira. Ensinamos os elementos básicos (ginga, esquiva, ataques simples, entre outros). Para finalizar, fizemos a tradicional roda de capoeira que serviu não só para eles/as jogarem e criarem movimentos, mas também para se tecer reflexões envolvendo

6. Acessado em 08 de outubro de 2012, Blog [www.capoeiraaltoastral.wordpress.com](http://www.capoeiraaltoastral.wordpress.com).

7. O professor Fábio Machado Pinto é, também, responsável pela disciplina Teoria e Metodologia da Capoeira na UFSC.

o contexto do seu surgimento. Observamos que o berimbau despertou muita atenção, pois todos pediam para tocar. Nas aulas seguintes, levamos vários berimbaus e pandeiros para uma aula de ritmo. Os instrumentos foram distribuídos entre os alunos/as, que “improvisavam” o som. Os demais batiam palmas e/ou jogavam. Nesta aula observamos um total envolvimento de todos/as enquanto grupo, pois eles/as se preocupavam em se ajudar, tentando ensinar quem não soubesse tocar ou jogar.

Na penúltima aula, sobre o Maculelê, tivemos grande surpresa, pois todos os alunos participaram, sem conhecimento prévio desta prática. Falamos da história do Maculelê e partimos para a experimentação, onde propusemos três movimentos que deveriam ser realizados em duplas. Observamos que os meninos realizavam os movimentos com mais agressividade, enquanto que as meninas optavam por movimentos mais suaves. Em determinado momento observamos que eles/as começaram a inventar movimentos e jogar com outro colega.

Embora ocorressem, na nossa intervenção, frequentes momentos avaliativos informais, procuramos desenvolver, no último dia, uma avaliação formal para os alunos manifestarem sua experiência de forma escrita.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta experiência de ensino mostrou que é possível trabalhar com os conteúdos africano e afro brasileiros na escola, ajudando a afirmar a identidade dos alunos e ajudá-los a fazer as pazes com a suas origens. Na avaliação por escrito, perguntamos aos alunos como os conteúdos contribuíram para as suas vidas e as respostas chamaram atenção pelo fato de todos/as alunos/as admitirem a sua pertinência:

*“Ajudou na minha forma de pensar e agir em relação às pessoas, me ensinou a aceitar mais as diferenças”; “Eu aprendi a história, origem das danças, e isso vai fazer com que eu tenha mais cultura”; “Na maneira de agir e pensar em relação a mim mesma e meus colegas”; “Talvez para a disposição, tipo incentivo”; “Ajudou-me a aprender outra cultura, que futuramente eu possa usar para alguma coisa”; “Contribuíram para eu aprender muito sobre a angola e culturas sobre a capoeira, e até mesmo o berimbau”; “Contribuíram para a cultura, tivemos um aprendizado diferente, de outro país, mas que tem ligação a nós”. (REGISTROS DA AVALIAÇÃO ESCRITA, 2012)*

Estas respostas mostram que é possível a resignificação da referência eurocêntrica através de reflexões sobre os valores culturais e civilizatórios de origem africana ou afro-brasileira, mas para tal torna-se urgente e necessário que o professor ressalte os valores da cultura de movimento silenciada e os transforme em conteúdos de suas aulas, em espaços de construção de reflexão e crítica consciente.

Ressaltamos a importância do ensino pautado na diversidade e na superação do preconceito e da discriminação. Faz-se ainda necessário, projetos de humanização que valorizem a cultura, o desejo, a sensibilidade, a afetividade e contemplem a diversidade étnico-racial.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, P. J. F., ET AL. **Multiculturalismo e educação: experiências de implementação da lei federal 10.639/03 em Santa Catarina.** ;Itajaí: Casa Aberta, 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: a formação do sentido do Brasil.** São Paulo: Cia das Letras, 1995.

MOURA, G. **O Direito a Diferença.** In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola.** 2ªed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.69 – 79.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.15-20

SENHORINHA, M. R. A Questão Afro-Brasileira nos Currículos Escolares: vivências pedagógicas. In: CARDOSO, P. J. F. **Multiculturalismo e educação: experiências de implementação da lei federal 10.639/03 em Santa Catarina.** Itajaí: Casa Aberta, 2008. (p. 78 -99.)

SOARES, C. L. et all. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

**Recebido: 03 junho 2013**  
**Aprovado: 26 agosto 2013**  
**Endereço para correspondência:**  
**Arestides Joaquim Macamo**  
**Servidão Corinthians, 76**  
**Pantanal**  
**Florianópolis – SC**  
**CEP: 88040-100**  
**tidesmacamo@yahoo.com.br**