

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

REJANE LACERDA

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E JOGO DE TRILHA GRIÔ: cartografando uma
possibilidade de prática pedagógica afrocentrada com estudantes do Ensino Médio**

BRASÍLIA – DF

2024

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

REJANE LACERDA

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E JOGO DE TRILHA GRIÔ: cartografando uma
possibilidade de prática pedagógica afrocentrada com estudantes do Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF pólo Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Linha de Pesquisa: Ensino Médio

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Feres Neto

BRASÍLIA – DF

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a)

Lacerda, Rejane Kelly de

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E JOGO DE TRILHA GRIÔ:

cartografando uma possibilidade de prática pedagógica
afrocentrada com estudantes do Ensino Médio / Rejane Kelly de
Lacerda; orientador Alfredo Feres Neto. -- Brasília, 2024.

132 p.

Dissertação (Mestrado profissional em Educação Física / PROEF) --
Universidade de Brasília, 2024.

1. Prática pedagógica afrocentrada. 2. Jogo de Trilha Griô. 3.
Educação Física antirracista. 4. Ensino Médio. 5. ludicidade. I.
Feres Neto, Alfredo , orient. II. Título.

REJANE LACERDA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E JOGO DE TRILHA GRIÔ: cartografando uma possibilidade de prática pedagógica afrocentrada com estudantes do Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF pólo Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Linha de Pesquisa: Ensino Médio

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Feres Neto

Data da defesa: 28/11/2024

Membros componentes da banca examinadora

Presidente e orientador: Dr. Alfredo Feres Neto - Universidade de Brasília

Membro titular: Dr. Prof. Cristiano Neves Da Rosa – SEMED

Membro titular: Dra. Luciana Venâncio - Universidade Federal do Ceara

Local: Ambiente virtual

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação Física

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e vó (em memória) pelo amor, cuidado e condições para ser a criança feliz que fui e à minha irmã pelo apoio, amor e cuidado sempre e em especial nesses últimos dois anos.

À mestra Lilian e Mestre Márcio por serem referências de tanta generosidade, sabedoria e retidão.

Ao meu orientador Alfredo Feres por me acompanhar nessa jornada que sempre me pareceu impossível.

À presença potente e acolhedora dos integrantes da banca Luciana Venâncio e Cristiano Neves, obrigada pela generosidade em compartilhar saberes e orientações importantíssimas para o caminhar do trajeto até aqui.

À Gabriela Bins meu afetuoso agradecimento pela doçura e abertura em contribuir com o trabalho e participar da banca de qualificação.

Ao Alex, professor de Educação Física do Educandário Humberto de Campos, um querido amigo e parceiro.

À Adriana, gestora do Educandário Humberto de Campos pela confiança e o sonhar junto por uma educação de qualidade.

Aos estudantes do Ensino Médio do Educandário Humberto de Campos de 2023 que toparam jogar esse jogo.

À Karina França por me incentivar e ajudar em tantos momentos importantes, em especial na construção do jogo.

À Luz Marina Alcantara pela força, inspiração em sonhar e lutar por uma educação com arte e afeto.

À Rebeca Vasquez pela amizade, confiança e incentivo.

Ao Ipeartes (todos seus educadores e educadoras) pelo apoio e ser esse lugar de sonhar junto.

Ao Victor e Rafael por sonhar junto, sentir, junto, pensar junto, fazer junto, rir junto, e tornar o trabalho tão leve quanto uma brincadeira.

Aos docentes do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, por tornar esse processo formativo possível.

Aos meus e minhas colegas da Turma 3 pelos encontros, diálogos e trocas.

À Tamyres Maciel pela ajuda na correção e formatação do texto e outras inúmeras contribuições valiosas.

Ao Lucas Mendes por tanta dedicação em me ajudar, apoiar, fortalecer. Que sua potência seja irradiada aqui, ali, acolá, onde é que ela vá.

À Camila pela escuta incansável e cuidado estimável. Que nossa trilha seja longa e cheia de aventuras.



*"Viva, Viva! Porque todas as vidas importam."
Nego Bispo*

RESUMO

O caminho histórico da Educação Física escolar/EFE no Brasil percorreu por ideologias higienistas, eugenistas, tecnicistas e militaristas, absorvendo os interesses de uma sociedade influenciada pelo pensamento europeu sobre o corpo e o movimento. Esse movimento eurocentrado proporciona uma ausência de discussão das relações étnico-raciais na EFE, especialmente em relação às culturas negra e indígena. No processo de autoatualização de minha prática pedagógica, identifico a invisibilidade das questões étnico-raciais na minha ação de forma intencionalizada e politicamente engajada com a Lei 10.369/2003 e, concomitante, a revelação da necessidade de efetivar e afirmar uma prática pedagógica afrocentrada, sendo uma professora negra. Encontro no processo de autoatualização de minha prática o Ipeartes, a Pedagogia Griô - o Jogo de Trilha de Griô - e a Educação Física Cultural que me afetaram, encantaram e potencializaram o desejo de reterritorializar minha prática pedagógica para uma perspectiva afrocentrada. Sendo assim, essa pesquisa tem como objetivo identificar os efeitos do Jogo de Trilha Griô na afirmação e efetivação de uma prática pedagógica afrocentrada na Educação Física no Ensino Médio. O Jogo de Trilha Griô - num cruzo com Currículo Cultural – foi construído com estudantes do Ensino Médio do Educandário Humberto de Campos/EHC, escola na zona rural no município de Alto Paraíso de Goiás. O método de pesquisa adotado foi a cartografia, um método de pesquisa-intervenção. Cartografar é acompanhar processos, traçar linhas e fazer conexões que se encontram, constroem e reinventam. Cartografar é trilhar sobre encontros. Na cartografia é possível percorrer por diferentes ferramentas metodológicas e foi utilizada como instrumento de produção de dados o diário de campo. No movimento de transfluir, confluir e transfluir, a pesquisa revelou seus múltiplos sentidos possíveis ficando a certeza do caminho a trilhar no processo de letramento racial, a necessidade de ações pedagógicas que reorganize a representação da Educação Física escolar, a potência do Jogo de Trilha Griô em movimentar os valores civilizatórios afrodescendentes e o comprometimento com a criação de espaços pedagógicos que promovam diálogo aberto, afetivo e afrocentrado.

Palavras-Chave: prática pedagógica afrocentrada; jogo de trilha griô; educação física cultural; ensino médio.

ABSTRACT

The historical path of school Physical Education in Brazil runs through hygienists, eugenists, technicalists and militarists ideologies, absorbing the interests of a society that is influenced by European thought about the body and the movement. This eurocentric movement provides an absence of discussion of ethno-racial relations in the school Physical Education, specially in relation to the indigenous and black cultures. In the self-assessment process of my pedagogical practice, I identify the invisibility of the ethno-racial questions in my action in an intentional and political way engaged with the Law 10.369/2003 and, concomitant, the revelation of the need to implement and affirm an afrocentric pedagogical practice, being a black teacher. I find in the self-assessment process of my practice the lpeartes, the Griô Pedagogy - the Griô Trail Game - and the Cultural Physical Education that affected me, enchanted and enhanced the desire of reterritorialize my pedagogical practice to an afrocentric perspective. Therefore, this research has as objective to identify the effects of the Griô Trail Game in the affirmation and implementation of an afrocentered pedagogical practice in the Physical Education at High School. The Griô Trail Game - in a cross with the Cultural Curriculum - was build with the students of High School of Educandário Humberto de Campos, a school at the rural area in Alto Paraíso de Goiás municipality. The research method adopted was the cartography, a research-intervention method. To cartograph is to accompany processes, to trace lines and make connections that are found, build and reinvent. To cartograph is to trail above meetings. In cartography it is possible to run through different methodological tools and was used as an instrument of data production in the field diary. In the movement of transflow, converge and transflow, the research revealed its multiples possible senses being the certainty of the way to trail in the process of racial letrament, the need of pedagogical actions that reorganize the representation of school Physical Education, the power of Griô Trail Game in moving the afro descendants civilizing values, and the commitment with the creation of pedagogical spaces that provides open, affective and afro centered dialogue.

Key-words: afrocentered pedagogical practice; Griô trail game; cultural physical education; high school.

LISTA DE SIGLAS

Base Nacional Comum Curricular - BNCC
Centro de Ensino em Período Integral – CEPIS
Cidade da Fraternidade – CIFRATER
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCEMs
Documento Curricular do Estado de Goiás – DC-GO
Educação à Distância – EAD
Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER
Educação de Jovens e Adultos – EJA
Educação Física Escolar – EFE
Educandário Humberto de Campos – EHC
Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE
Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE
Instituto de Pesquisa, Ensino e Extensão em Arte/Educação e Tecnologias Sustentáveis – Ipeartes
Jogo de Trilha Griô – JTG
Lei de Diretrizes e Bases – LDB
Movimento Negro Unificado – MNU
Novo Ensino Médio – NEM
Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS
Organização das Nações Unidas – ONU
Organização Social – OS
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM
Plano Juventude Negra Viva – PJNV
Projeto de Assentamento – PA
Projeto Político Pedagógico – PPP
Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEDUCGO



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CAMINHOS RUDIMENTARES - entre trilhas da Educação Física escolar e a Lei 10.639/03	16
2. CONFLUÊNCIAS – a ideia do cruzo	33
2.1. (Minha) Prática pedagógica e lpeartes	34
3. CONFLUIR – o cruzo de ideias	58
3.1. Pedagogia Griô e o Jogo de Trilha Griô	58
3.2. Ensino Médio e juventude (negra)	67
3.3. Educação Física antirracista e Currículo Cultural da EF	73
4. MAPA DOS ENCONTROS - afrocentrar minha prática	78
4.1. Cartografia	78
4.2. Processos de produção de dados na construção do Jogo de Trilha Griô	81
4.3. O encantado Jogo de Trilha Griô - Acompanhar processos	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS - trilhas afrocentradas (começo, meio, começo)	115
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	127

INTRODUÇÃO

Iniciada a trilha, o caminho, é preciso atenção e abertura. Atenção ao mapa, ao traçado e abertura à mudança, ao desvio, ao improvável. Como professora de Educação Física da educação básica, busquei desenvolver nas escolas em que já atuei projetos e propostas pedagógicas com diversos temas da cultura corporal, porém continuava inquieta por autoatualizar minha prática pedagógica. A autoatualização é um processo de promoção do bem estar do/a docente, promovido pelo/a próprio/a educador/a dentro de uma perspectiva de educação progressiva e holística, denominada por Hooks (2013), como pedagogia engajada. Eu queria envolver mais a arte e a ludicidade nas minhas ações pedagógicas. Para Hooks (2013, p.36), “os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente.” Na busca por autoatualização, identifiquei a fragilidade e a pouca intencionalidade pedagógica em abordar, mediar e sustentar conteúdos, discussões e projetos orientados pelas relações étnico-raciais. O reconhecimento da fragilidade e da resistência diante dos temas raciais não veio rápido, nem de repente. Foram necessários vários acontecimentos, desejos, comprometimentos e a participação de diversos agentes concretos e conceituais, que pretendo apresentar no decorrer dos capítulos.

Ao perturbar minha prática pedagógica por uma ideia de autoatualização, encontro o Ipeartes¹, a Pedagógica Griô, o Jogo de Trilha Griô (doravante JTG), a Educação Física Cultural que confluem com o desejo de desterritorialização/reterritorialização da minha prática pedagógica em uma realização afrocentrada², colocando-a em uma postura mais política e engajada com as questões raciais e, assim, com a Lei 10.639/03. Conforme Guattari e Rolnik (1986, p. 323) sobre territorialidade/desterritorialização/reterritorialização:

A noção de território é entendida aqui num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que dela fazem a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a

¹ O Instituto de Ensino, Pesquisa e Extensão em Arte/Educação e Tecnologias Sustentáveis/Ipeartes é projeto de educação inovadora que tem como eixos fundantes a Arte/Educação e as Tecnologias Sustentáveis da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, por meio do Centro de estudos e pesquisa em Arte Educação/Ciranda da Arte.

² Para Pinheiro (p. 56, 2023) “categorias afrocentradas são atravessadas em sua constituição pela agência africana, e a agência africana relacionada com o modo ser, estar, se relacionar, pensar e construir o mundo”. Numa perspectiva afrocentrada a preocupação fundamental é se formar e formar pessoas a partir da lógica do reforço positivo, tendo a agência africana e afrodescendente como referência, centralidade.

um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente «em casa». O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesmo. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nas quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos.

Dessa forma, a desterritorialização será o processo pelo qual minha prática pedagógica – território existencial – constituída até aqui será tensionada, destruída e a reterritorialização como um movimento de (re)construção de um novo território, uma prática pedagógica politizada, atenta às questões étnico-raciais que questionem o racismo estrutural, que reconheçam a contribuição dos povos africanos e afrobrasileiros na construção da identidade cultural e corporal do país. Agregada ao desejo de reterritorializar/autoatualizar minha prática, a ideia foi ter o JTG nessa jornada. Desde que conheci o JTG fiquei impactada com sua potência pedagógica. O jogo desenvolve um aprendizado envolvente, lúdico, dialógico e coletivo ao utilizar como recursos pedagógicos a contação de histórias, cantigas, danças, mitos, ofícios e saberes tradicionais, além de símbolos de uma comunidade/território, de modo a viabilizar o aprender brincando. De acordo com Pacheco (2021), “o jogo problematiza todos os assuntos levantados no sentido de elevar o nível de consciência comunitária dos participantes” (Pacheco, 2021, p.2). Criar o JTG e depois jogá-lo é um processo marcante, pois gera um produto esteticamente bonito, atraente e rico em saberes.

Outro aspecto inserido nesse movimento por mudança é minha vontade em trabalhar com jogos e ludicidade no Ensino Médio. O Ensino Médio foi uma etapa da educação básica marcante na minha trajetória. Diante das mudanças previstas na reforma do Novo Ensino Médio pela Lei 13.415/17, surgiu a preocupação com a qualidade do ensino, com o futuro da adolescência e jovens (negros/as) e com a permanência da Educação Física nessa etapa. Dessa forma, trabalhar com o jogo e o lúdico é uma forma de resistência e me provoca a desenvolver uma Educação Física que diversifica os conteúdos, que reconheça e valorize o/a adolescente (negro/a) e seus saberes sobre a cultura corporal em detrimento de um trabalho eurocentrado, esvaziado e sinônimo de ‘jogar bola’. Vislumbrei uma grande potência pedagógica do JTG sendo desenvolvido no espaço escolar em cruzamento com a Educação Física Cultural e/ou Currículo Cultural para apoiar e facilitar a afirmação e efetivação de uma prática pedagógica afrocentrada. Assim, a questão problema da pesquisa é sobre os efeitos do JTG na efetivação de uma prática pedagógica afrocentrada coloca como objetivos: identificar os efeitos do JTG na efetivação de uma prática pedagógica afrocentrada na Educação Física no Ensino Médio; realizar



levantamento documental sobre a história da Educação Física, das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e sua relação com EFE; discutir a confluência de minha prática pedagógica, do JTG, do Currículo Cultural da Educação Física, das relações étnico-raciais e o Ensino Médio na produção de uma prática pedagógica afrocentrada e antirracista³; e cartografar o JTG enquanto facilitador de uma prática pedagógica afrocentrada no Ensino Médio na EFE.

Dessa maneira, essa pesquisa justifica-se pela sua relevância social, política e pessoal, e para divulgação e fortalecimento de pedagogias e metodologias que se preocupam e se dedicam às questões étnico-raciais. A discussão sobre questões étnico-raciais é de extrema relevância social e política, pois envolve a análise e a compreensão das desigualdades, injustiças e violências históricas e contemporâneas que afetam as comunidades afro-brasileiras e indígenas. Esses diálogos são essenciais para dismantelar estruturas de opressão, preconceitos e estereótipos que perpetuam o racismo e a discriminação, além de promover a valorização da diversidade cultural e o respeito às identidades. Ao abordar essas questões, a pesquisa contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos os indivíduos tenham acesso a direitos e oportunidades, e se sintam reconhecidos em suas singularidades. Além disso, a educação é um espaço fundamental para fomentar a consciência crítica e a empatia, formando cidadãos comprometidos com a inclusão e a luta antirracista.

O método de pesquisa adotado foi a cartografia, caracterizada como uma pesquisa-intervenção de caráter qualitativo. Cartografar é acompanhar processos, traçar linhas e fazer conexões que se encontram, constroem e reinventam. É trilhar sobre encontros. Na cartografia o/a pesquisador/a, por estar implicado no seu procedimento de pesquisa, não coleta dados, mas produz esses dados. Sendo assim, o uso da cartografia ajudará a compreender e acompanhar os processos de desterritorialização e reterritorialização de minha prática pedagógica em relação às questões étnico-raciais e a produção do JTG. Através da cartografia é possível traçar mapas de intensidades e afetos, evidenciar dinâmicas de poder e resistência e possibilitar uma reinterpretação e reinvenção contínua da prática docente. A cartografia é apresentada como uma ferramenta versátil e flexível, que permite ao pesquisador/a se envolver profundamente com seu objeto de estudo,

³ Ângela Davis, professora e filósofa estadunidense, integrante do movimento Panteras Negras durante a década de 1970, diz que não basta não ser racista, é preciso ser antirracista, isto é, lutar contra o racismo. O racismo é uma construção ocidental que transformou os africanos em escravos, definidos e reduzidos como outra raça, confinados a papéis inferiores e subalternizados à humanidade branca, formando um sistema de opressão que nega direitos às pessoas negras (Ribeiro, 2019). O antirracismo assim, é “caracterizado pelo protesto, pelo enfrentamento e denúncia do racismo” (Pinheiro, p. 58, 2023).



intervir no processo e produzir novos conhecimentos. E nesse momento da caminhada uma colocação importante: anunciar o caráter pessoal da escrita, uma escrita da minha jornada com a Educação Física como professora, uma escrevivência, como compreendida por Conceição Evaristo, uma escrevivência da minha prática pedagógica. Por isso, em vários momentos trarei relatos de minha experiência como estudante da educação básica à graduação, até minha atuação docente. Na cartografia é possível percorrer por diferentes ferramentas metodológicas e será utilizada como instrumento de produção de dados o diário de campo.

O trabalho está dividido em quatro capítulos: os caminhos rudimentares do capítulo 1, que se propõe a acompanhar o processo de inserção da Educação Física no sistema escolar brasileiro e sua relação com a Educação das Relações Étnico-Raciais/ERER, especialmente após a promulgação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Esse capítulo busca entender como as concepções históricas da Educação Física, influenciadas por noções higienistas e eugenistas, afetaram minha prática pedagógica e a reestruturação da Educação Física para integrar as questões étnico-raciais, destacando a partir do seu contexto histórico os desafios e possibilidades de implementação de uma prática pedagógica afrocentrada.

Os capítulos 2 e 3 expõem as confluências de saberes e experiências em minha trajetória docente, particularmente em relação ao Ipeartes, à Pedagogia Griô, ao JTG e ao Currículo Cultural da Educação Física, com o intuito de desenvolver uma prática docente afrocentrada e antirracista. Nesses capítulos, irei discorrer sobre minha trajetória na educação, a importância da representatividade e da valorização das culturas afro-brasileiras na formação de identidades e na promoção de uma educação inclusiva e crítica. O texto busca, assim, articular essas diferentes abordagens como caminhos para uma prática pedagógica afrocentrada que respeite e celebre a diversidade cultural e étnico-racial. É proposto também discutir o contexto do Ensino Médio no Brasil, especialmente em relação às jovens negras e as implicações das políticas educacionais atuais, como a Lei 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio. Assim, os capítulos trarão reflexões sobre a necessidade de implementar uma prática pedagógica afrocentrada na Educação Física, promovendo a inclusão, a justiça social e a valorização das identidades e saberes afro-brasileiros, além de questionar como efetivar essas práticas dentro do novo contexto curricular e político.

No capítulo 4, o mapa dos encontros, é pretendido explicar a cartografia, falar da escolha do Ensino Médio, a construção do JTG, a escolha da escola campo, passar por



uma breve apresentação e análise do Projeto Político Pedagógico/PPP da escola e a proposta da pesquisa, a apresentação dos componentes do JTG, suas regras e características. Também será tarefa neste capítulo, apresentar os instrumentos de produção de dados na construção do JTG, a relação com estudantes e demais participantes da pesquisa e como se deu a escolha dos/das participantes e quantidade de encontros. Por último, me debruço na análise cartográfica pelos registros feitos dos encontros, anotadas no diário de campo, além de minhas inquietações, afetações, desejos, processos e percepções.

Nas considerações provisórias, a compreensão da provisoriedade dos processos, um começo, meio, começo (Santos, 2023) que sempre proporciona a possibilidade de fazer diferente, de uma forma mais adequada, que respeite a vida e mais alegre. Ao acompanhar os processos da pesquisa, manifesta-se a importância do letramento racial e da representatividade negra no ambiente escolar, identificando como essas questões afetam a prática docente, a necessidade de ações pedagógicas que reorganizem a representação da Educação Física escolar, a potência do JTG em movimentar os valores civilizatórios afrodescendentes e o comprometimento com a criação de espaços pedagógicos que promovam diálogo aberto, afetivo e afrocentrado.

1. CAMINHOS RUDIMENTARES: ENTRE TRILHAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A LEI 10.639/03

A intenção desse capítulo é percorrer o caminho de inserção da Educação Física no sistema escolar e entender - entender aqui não quer dizer explicar e muito menos revelar, o que há em cima, embaixo são apenas intensidades buscando expressão - como afetam seu engajamento com a Educação das Relações Étnico-Raciais/ERER⁴ e acompanhar possíveis reflexos desse contexto na minha prática pedagógica. É comum ao me apresentar como professora de Educação Física na educação básica escutá-la como sinônimo de esporte, exercício físico (aptidão física) e saúde. Essa recorrência pode nos indicar que tais associações estão presentes no senso comum sobre o que é e qual a função da Educação Física Escolar? Esse senso comum tensiona a prática docente? Seguimos a trilha dessa história.

A EFE foi instituída no Brasil a partir da segunda metade do séc. XIX com referenciais higienistas, eugenistas, militaristas e tecnicistas. Tais referências atendiam a interesses de uma sociedade escravocrata supremacista branca, influenciada pelo pensamento europeu sobre o corpo e o movimento, e que foram ao longo do tempo se apoiando e resignificando. De acordo com Bracht (1999, p. 72)

A instituição militar tinha a prática — exercícios sistematizados que foram resignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica. Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos). Essa saúde ou virilidade (força) também pode ser (e foi) resignificada numa perspectiva nacionalista/patriótica.

Dessa forma, a Educação Física via os militares e o pensamento médico higienista e eugenista, estando assim a serviço do projeto civilizatório de construção da nação brasileira no século XIX. A presente pesquisa buscou mapear alguns acontecimentos no Brasil a partir desse período até os tempos atuais, acompanhando os movimentos da Educação

⁴ Com a Lei 10.639 promulgada em 9 de janeiro de 2003, foi instituída a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas. Desta forma, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou em 2004 o Parecer nº 03/2004, propondo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras. Nesse contexto, surgem novos compromissos sociais, políticos e educacionais, com objetivo de tecer possibilidades de enfrentamento ao racismo e a discriminação racial no ambiente escolar. Assim, “Educar para as Relações Étnico-Raciais” é, portanto, um conjunto de ações educacionais elaboradas para atender às demandas das populações afro-brasileiras e indígenas, por meio de ações afirmativas e pedagógicas inscritas nos sistemas de ensino. (Viana, Silva e Silva, 2021, p.8)”.



Física enquanto disciplina escolar, seu papel e função com a intenção de observar como se deu, diante do seu contexto histórico, sua relação com a EFER após as Leis 10.639/2003 e 11.645/08. Lembrando que não sou historiadora e nem é objetivo da pesquisa esmiuçar tais acontecimentos. Quero apenas identificar algumas linhas que compõem camadas de uma EFE que circula atualmente e (re)organizá-la para trabalhar com as relações étnico-raciais, guiá-la nessa trilha.

No decorrer do século XIX, o Brasil passa por diversos acontecimentos marcantes, vai de Brasil colônia a Império português, alcança independência política, organiza-se como Monarquia, posteriormente como República, envolve-se em guerras, vive o sucesso da cafeicultura, o início da industrialização, abolição do trabalho escravo, recebe imigrantes de diversas nacionalidades e, junto, línguas, hábitos, tradições. A sociedade brasileira transformava sua forma de organização tensionada pelo capitalismo que exigia uma mudança econômica e a transformação de sociedade rural para urbana a partir do processo de industrialização, impondo um trabalho livre, assalariado e a disponibilidade de trabalhadores em maior número e mais qualificados.

Os dois primeiros mandatos do período republicano de 1889 a 1894 foram ocupados por militares. Cenário desenhado por meio de um golpe de estado, de acordo com a historiadora, professora doutora da Universidade de Brasília, Albene Mirian Menezes Klemi. Conquistaram esse protagonismo político aos poucos, com destaque a sua atuação na Guerra do Paraguai, oposição ao Império e sua articulação e usufruto do ambiente de conflitos, revoltas e levantes de vários setores sociais relacionados ao abolicionismo. Soares (2020, p. 5) aponta

Com o imenso benefício de ser uma campanha popular, os militares tomaram o abolicionismo como forma de vincularem-se às camadas populares e médias, constituindo um discurso que associava o militar ao povo, à purificação das instituições e à refundação do país. A opção republicana, em seus variados matizes, surgia como alternativa para erguer a nova ordem, dando-se mais como oposição à monarquia do que como forma igualitária de governo.

Dessa maneira, os militares com a elite brasileira – formada pelos grandes proprietários de terras (escravocratas), empresários (banqueiros, industriais), grandes comerciantes - influenciados por ideias europeias liberais, tinham um projeto de desenvolvimento para o país baseado no positivismo⁵, na eugenia da raça (projeto de embranquecimento) e no

⁵ O positivismo é uma corrente filosófica desenvolvida no século XIX por Auguste Comte, que propõe que o conhecimento verdadeiro é aquele obtido através de métodos científicos, baseados na observação empírica e na análise lógica. Essa abordagem rejeita qualquer forma de conhecimento que não possa ser empiricamente verificada, enfatizando a objetividade e a neutralidade na ciência. O positivismo é criticado por suas limitações



nacionalismo com fortes traços patriarcais. Em tal arranjo encontramos o pensamento médico higienista e eugenista. Nesse trajeto da trilha já identificamos os militares e o pensamento médico higienista eugenista, importantes no mapeamento da composição da EFE no Brasil.

Antes de continuar com fatos, acontecimentos e discursos sobre a ligação dos militares, o higienismo, a eugenia e a escolarização da Educação Física, é importante localizar as condições da população brasileira, mais especificamente a população brasileira negra⁶, afrodescendente nesse período e identificar qual seria seu lugar nesse novo projeto civilizatório que se constituía pós abolição.

Após três séculos de trabalho escravizado, a abolição foi um dos grandes acontecimentos políticos no Brasil no século XIX, formalizada pela Lei Áurea e sancionada pela Princesa Isabel em 13 de maio de 1888, a qual determinou: "É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil" (Brasil, 1888). A mão de obra escrava era a força motriz da economia brasileira. Não à toa foi o último país a abolir a escravatura no continente americano e o que recebeu o maior número de pessoas escravizadas nas Américas. Foi preciso uma multiplicidade de interesses e tensões para se abrir mão desse modelo escravocrata.

Pessoas negras escravizadas e ex - escravizadas vinham de uma longa e intensa luta pela sua liberdade, desde o século XVI ao XIX quando chegaram ao Brasil. Fugas coletivas ou individuais, revoltas contra feitores e seus senhores, recusa em trabalhar, execução do trabalho de maneira inadequada, criação de quilombos e mocambos foram algumas das formas de resistência praticadas. Esses e outros movimentos de resistência foram organizados nos três séculos de trabalho escravizado e intensificaram nas últimas décadas do século XIX. O historiador João José Reis entrevistado pelo Projeto Querino (2022), podcast realizado por Tiago Rogero, coloca que era um momento de tensão em todo o país e que foram inúmeras as revoltas regionais que impactaram a classe política e elites brasileiras e fortaleceram o movimento abolicionista.

O movimento abolicionista foi decisivo para o fim do cativeiro e acoplou uma variedade de interesses. Nele encontravam-se negros e negras escravizados e alforriados lutando pela

epistemológicas e metodológicas, como a desconsideração da subjetividade e da complexidade dos fenômenos sociais.

⁶ De acordo com o IBGE (2020), a população negra no Brasil é composta pelas pessoas que se autodeclararam pretas e pardas. Esta classificação faz parte das categorias de cor ou raça utilizadas pelo Instituto para fins estatísticos e censitários. Assim, chamarei de negro e negra toda a população afrodescendente, de uma maneira mais ampla, não utilizando as categorias pardos e pretos.



sua liberdade e dignidade. A abolição do trabalho escravizado no Brasil, formalizada pela Lei Áurea, é frequentemente atribuída à Princesa Isabel, mas essa narrativa simplista ofusca a verdadeira força motriz por trás da conquista: a resistência e luta contínua do povo negro. Durante séculos, pessoas negras escravizadas demonstraram imensa força e sabedoria ao organizar fugas, liderar revoltas, criar quilombos e formar redes de apoio que desafiaram o sistema escravista. Seus esforços incansáveis e o movimento abolicionista, que contava com a participação ativa de negros libertos e aliados, exerceram uma pressão crescente sobre a sociedade e o governo, culminando na decisão da assinatura da lei. A coragem e a resiliência dessas pessoas foram fundamentais para a abolição, e não devem ser ofuscadas pela figura da Princesa Isabel, cuja ação final foi apenas o ato conclusivo de uma longa luta por liberdade.

A participação no movimento abolicionista era tão diversa que havia nele uma parte da elite política preocupada com a modernização do país, influenciada pelos ideais europeus e certa de que não era possível avançar com uma instituição arcaica e incompatível com o trabalho livre, exigência da nova ordem industrial, e uma porção da elite que era favorável a apoiar uma abolição “pacífica”, gradativa e indenizada, pois estava preocupada com suas vidas e com o risco de perderem suas posses, os/as escravos/as. O movimento era conduzido e articulado também por intelectuais negros, pardos e brancos dentro e fora do movimento abolicionista e ainda contava com a participação de uma corrente do exército declarada a monarquia que não iria mais capturar escravos fugidos (Alonso, 2022). Já foi dito que os militares se envolveram e apoiaram o abolicionismo, porém seus interesses eram bem distintos da população negra. Soares (2020) nos ajuda a entender como ficariam as pessoas negras numa pós abolição com os militares no poder. Segundo a autora, para os militares

A abolição poderia significar um incremento de mão de obra disponível para as indústrias, cujo estímulo figurava entre as prioridades da caserna. Todavia, o abolicionismo militar não contemplou o que hoje poderíamos chamar de políticas públicas de reparação ao cativo [...]. Para o segmento militar, o abolicionismo não era uma dívida social, mas uma política de poder, o que, de resto, se tornou mais visível quando alcançaram o governo em 1889 (Soares, 2020, p.3).

Sendo assim, a população negra no Brasil não encontrará no pós abolição - República - com os militares e aliados um projeto civilizatório que lhe dará dignidade e melhores condições de vida das experienciadas no cativeiro. Mais do que um sistema econômico, a escravização dos africanos fundiu-se ao processo de racialização, que colocaria (e coloca)

a vida de negros/as em condições desumanizantes. A racialização persistente no Brasil pós-abolição representou uma forma insidiosa de opressão que continuou a prejudicar os negros libertos, mesmo após o fim formal do trabalho escravizado. Essa prática consistia na atribuição de características negativas com base na raça, perpetuando estereótipos nocivos e limitando as oportunidades de progresso para pessoas negras.

Com isso, o conceito de raça tem sido uma construção social complexa e mutável ao longo da história, moldada por uma variedade de fatores culturais, políticos e econômicos. De acordo com Almeida (2019, p.21) a raça irá operar

como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo; como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir”.

Essa ideia de raça pode ser observada a partir do século XVI, período marcado pela expansão colonial europeia, em que surgiu uma concepção hierárquica de raças que justificava a exploração e a dominação de povos não europeus, especialmente africanos. Europeus exploradores e colonizadores desenvolveram uma visão simplificada das diferenças físicas entre os povos, categorizando-os em raças distintas. Já no século XIX, esta categorização é fundamentada em noções pseudocientíficas de superioridade e inferioridade racial para sustentar a ideia de que os povos europeus eram superiores aos africanos e outros grupos étnicos (Almeida, 2019).

Portanto, esse entendimento falacioso foi usado para justificar a exploração colonial, e tais concepções raciais continuaram a moldar as estruturas sociais e políticas da sociedade pós-colonial. No Brasil do século XIX e início do século XX, as teorias raciais desempenharam um papel crucial na justificação e perpetuação do trabalho escravizado, assim como na formulação de políticas e ideologias que moldaram as relações raciais no país. O/A negro/a pós abolição terá que lidar não só com o abandono do Estado, mas com uma política higiênica e eugênica de extermínio e branqueamento.

A abolição não foi acompanhada por políticas públicas que facilitassem a integração dos/as ex-escravizados/as na sociedade. Sem acesso a educação, terra ou emprego digno, a população negra ficou marginalizada, mantendo um ciclo de pobreza e exclusão. A luta pela sobrevivência e movimentos de resistência de negros e negras continua no pós abolição até os dias atuais. A resistência negra, no decorrer do tempo, tomou formas variadas, desde a formação de quilombos contemporâneos e comunidades de apoio mútuo

até o desenvolvimento de práticas culturais que reforçam a identidade e a coesão comunitária (Santos, 2014).

Localizadas as condições da população negra nos finais do século XIX e início do século XX, voltamos pelos trajetos de alguns processos que levaram a escolarização da Educação Física, acompanhando os movimentos de disputa pela sua significação e representação atreladas a sua função e papel na escola e sociedade brasileira. Seguimos na esteira do pós abolição e do projeto civilizatório que a elite brasileira e militares tinham para o país no final do século XIX e primeira metade do século XX.

Tal projeto civilizatório foi baseado em ideias eurocêntricas que consideravam a cultura e os costumes europeus como superiores e desejáveis. Entre as principais propostas desse projeto incluíam a assimilação de valores e práticas europeias, a modernização das estruturas sociais e econômicas do país (industrialização e urbanização), o "branqueamento" da população com a imigração de europeus. Dentro dos valores e práticas europeias estava o pensamento médico higienista e eugenista, e junto o que se tornaria a Educação Física que conhecemos atualmente.

O pensamento médico higienista surgiu na Europa nos séculos XVIII e XIX com o objetivo de promover a saúde pública e prevenir doenças através de medidas sanitárias e de higiene numa realidade social caótica de urbanização desordenada, com condições de trabalho degradantes, moradias urbanas superlotadas e pobreza que afetava grande parte da população das cidades. Se por um lado é inegável as conquistas da higiene na contenção de doenças, epidemias e alto índice de mortalidade, por outro, é reconhecida a construção de um discurso normalizador, disciplinador e moralista (Soares, 2004).

No Brasil, os médicos higienistas ocuparam um lugar de destaque diante da necessidade de construção de um novo "homem", sem o qual a nova sociedade brasileira não se estabeleceria. Em nome da saúde, paz e harmonia social da nova civilização, os higienistas desenvolveram propostas de disciplinamento dos corpos, dos hábitos e da vida dos indivíduos. Era necessário que hábitos físicos e morais "saudáveis" fossem disseminados e incorporados pela população, principalmente a população trabalhadora urbana. Na transição do século XIX para o século XX, a população brasileira era formada por indígenas, brancos europeus, negros em situação de cativo e libertos, e seus cruzamentos originando pardos, caboclos, mamelucos⁷. Essa população compunha

⁷ Filho de branco com índio; indivíduo que possui uma ascendência indígena e branca; mestiço, mameluco. Dicionário Online de Português.

segmentos sociais diversos: uma elite agrária e comercial, uma classe média em crescimento, e uma ampla camada de trabalhadores urbanos e rurais. Havia naquele momento o entendimento da classe dirigente que o vigor físico, a educação moral, a regeneração da raça e o letramento da população eram essenciais para o desenvolvimento do país. Acreditava-se que a ignorância, os maus hábitos e a grande quantidade de negros impediria a entrada do país no mundo da modernidade. Nesse contexto, a medicina higienista irá exercer um controle da população, via família e escola, e compor uma política populacionista elaborada pelo Estado Nacional que tinha no horizonte a formação de uma população racial e socialmente identificada com a camada branca dominante (Castellani Filho, 1988).

De acordo com Paiva (2004), dentro do pensamento médico higienista no decorrer do século XIX existiam vários sentidos circulantes representados e praticados a cerca da *Educação Physica*⁸. A autora apresenta três principais indicações referentes à: conduta anterior dos pais, aos cuidados corporais no nascimento e na infância, e ao trato das crianças em idade escolar. Para Paiva, esses sentidos irão incidir no que se consagrou como Educação Física na virada do século XIX para o XX. Com relação à conduta anterior dos pais, os médicos irão destinar conselhos aos futuros pais e professores sobre os cuidados com o corpo e seu usufruto e a importância da estruturação da família, intervindo na vida sexual das pessoas, no cruzamento das raças, advogando sobre casamentos, higiene corporal e prescrevendo exercícios físicos regulares. Já na infância os cuidados com a *Educação Physica* são resumidos às indicações de passeios ao ar livre, exposição ao sol, habitação no campo, alimentação sem exageros, banhos frios e movimento. Muito movimento. Algumas dessas rotinas irão se prolongar e complexificar nas prescrições destinadas à idade escolar.

Segundo Paiva (2004) para os médicos higienistas a escola era propícia ao desenvolvimento da educação integral - *physica*, moral e intelectual e “aos cuidados mais diretos de uma higiene pessoal agregaram-se cuidados de uma higiene institucional dirigida à melhora da educação (escolar) sistematizada” (Paiva, p. 62). Para os médicos, a ginástica era entendida como uma excelente formadora de hábitos higiênicos e morais. Natação, dança, caminhadas, jogos e canto são exercícios corporais autorizados pela medicina, porém sempre que buscavam agregar legitimidade à *Educação Physica* e recorriam à

⁸ Paiva (2004) utilizou *Educação Physica* para designar um sentido genérico de educação tal foi entendida no projeto de educação integral pensada pelos médicos higienistas no decorrer do século XIX e que se consagrou, a partir dessas contribuições, como Educação Física na virada do século.

ginástica.

A ginástica foi difundida no Brasil através dos métodos ginásticos europeus no século XIX e XX. Não só os médicos higienistas e eugenistas se apropriaram dessa prática, mas também os militares que utilizaram o método alemão como método oficial do exército de 1870 a 1912 e depois assumiram o método francês. Aos estabelecimentos de ensino foi defendida a ginástica sueca e, posteriormente, a ginástica francesa. Soares (2004) explica que os métodos ginásticos europeus possuíam particularidades, devido a suas origens distintas, porém, de um modo geral suas finalidades eram semelhantes.

Regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e de doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir a pátria nas guerras e na industrial e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos) (Soares, 2004, p. 52).

A partir disso, a Educação Física irá, principalmente, com a roupagem da ginástica estabelecer seu processo de escolarização no caminhar do século XIX e primeiras décadas do século XX, agenciada por ideais higienista e eugenista. Assim, é possível identificar nos discursos médicos, elementos que podem nos apoiar no entendimento de uma Educação Física como sinônimo de saúde física e mental, como promotora de saúde, como regeneradora da raça, das virtudes e da moral (Soares, 2004, p. 70).

Como postulado, a Educação Física também absorverá um caráter eugênico. A eugenia é apresentada por Soares (2004, p. 18) como a ciência que “ousou explicar biologicamente a humanidade, fornecendo uma ênfase exacerbada na raça e no nascimento”, em que uma raça teria propriedades naturais (físicas) que indicariam sua superioridade (branca) e a outra raça (negra, indígena) sua inferioridade. Já foi dito que no Brasil colonial as teorias raciais justificaram o trabalho escravizado e desumanizaram negros e indígenas. No pós colonial e República, a eugenia iria servir ao projeto de regeneração e embranquecimento da raça que as elites desejavam, pois favorecia sua manutenção no poder. A elite enxergava com medo e ameaça o grande contingente de negros ex cativos e seus descendentes que ocupavam o território brasileiro no final do século XIX e XX.

Passando pela primeira República ao Estado Novo, a Educação Física contribuirá na formulação e estabelecimento de ideologias e políticas que moldaram as relações econômicas, sociais e raciais no país vinculada a eugenia e higiene. No mesmo fluxo que a Educação Física contribui com políticas e ideologias, é por essas influenciada e

caracterizada. O Estado Novo, que mantém o ideário de uma nação forte, unida, embranquecida e higienizada, vincula a Educação Física à construção de um corpo dócil, forte e saudável dedicado a defesa da pátria e ao processo de industrialização (Capraro; Mosko; Mosko, 2010). Do Brasil Império ao Estado Novo são identificados nos discursos médicos, em falas de parlamentares e propostas pedagógicas, elementos remetentes ao que hoje é considerada a EFE. Nesse período sua legitimidade foi fundamentada principalmente pelos métodos ginásticos.

Somente a partir da última década do século XIX que o termo ginástica começou a ser substituído por Educação Física (Soares, 1996), porém a ginástica continua sendo seu conteúdo primordial. Por ginástica compreendiam-se marchas, corridas, caminhadas, lançamentos, esgrima, natação, equitação, jogos e danças. No Estado Novo a Educação Física adquire maior relevância na educação brasileira, comprometida com a construção da nova raça, estando presente nas suas principais reformas educacionais, a exemplo a Reforma Capanema⁹ nos anos 40 e na própria Constituição de 1937. Capraro, Mosko e Mosko (2010) vinculam a criação das primeiras instituições que seriam responsáveis pela produção de um currículo e formação na área a essa relevância dada à Educação Física nesse período. Foram criadas a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) em 1932 para formação de instrutores, monitores, mestre d'armas e médicos especializados, a Divisão de Educação Física (DEF) do Ministério da Educação e da Saúde; e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos em 1939, com o intuito de ser uma escola de civismo e probidade. Nesse cenário, os conteúdos ginásticos teriam a companhia do esporte que afirma-se como conteúdo da Educação Física a partir da década de 1940, tornando-se tema hegemônico nas décadas seguintes.

O esporte foi utilizado na ditadura militar - de 1964 a 1985 - como meio de promover a imagem do país no cenário internacional e fortalecer uma narrativa de suposta grandeza e modernidade. Grandes eventos esportivos, como os Jogos Pan-Americanos de 1963 e a Copa do Mundo de 1970, foram instrumentalizados para fortalecer a projeção positiva do Brasil no exterior e para desviar a atenção de questões políticas internas que envolviam a formação de um campo econômico que afirmava a parceria do estado e o capital monopolista valendo-se de autoritarismo, repressão, perseguição, exílio, ampliação da concentração de renda, elevação das desigualdades sociais, ausência de eleições (Araújo;

⁹ Reforma Capanema “denominou-se a um conjunto de Decretos-lei que, a partir de 1942 e até 1946, objetivaram a regulamentação do preceituado no Artigo 129 da Constituição estadonovista” (Castellani Filho, 1998, p. 4)

Evanes; e Souza, 2018). O governo militar investiu em programas de Educação Física e esportiva para promoção de valores de disciplina, obediência e competitividade. O esporte foi frequentemente utilizado como uma ferramenta de controle social e de propaganda ideológica pelos militares.

Rei e Ludorf (2012) problematizam que é limitante colocar a Educação Física exclusivamente submetida aos interesses do regime ditatorial-militar, de uma burguesia industrial aliada ao capital internacional como é encontrado em algumas publicações acadêmicas relacionadas a esse período. Nesse contexto, segundo os autores, a Educação Física será interpretada como uma ação racional do Estado para

(a) adestrar fisicamente os escolares, tendo em vista o aumento do rendimento produtivo no mundo do trabalho; (b) formar atletas profissionais, considerando os possíveis benefícios políticos de conquistas esportivas no cenário internacional; e (c) pelo uso político do esporte, desviar a atenção da população de questões sociopolíticas (Rei e Ludorf, 2012, p. 484).

Os autores debatem que a contraposição a tais ideias e referências não significa negar as contribuições importantes que essas produções tiveram na área e que, colocadas em seus contextos históricos contribuíram bastante para romper e superar uma produção acadêmica que se pautava unicamente pela perspectiva biologicista, da aptidão física até então. Os autores sugerem, em confronto à visão de uma Educação Física exclusivamente a serviço dos militares, uma participação ativa de professores de Educação Física na elaboração de políticas públicas para área, “sobretudo por meio de acirradas lutas de representações travadas em torno de temas considerados relevantes para o seu desenvolvimento” (Rei e Ludorf, 2012, p. 494). Mencionam também a presença de práticas pedagógicas heterogêneas que não estavam obrigatoriamente alinhadas com os interesses do regime ditatorial militar. Tais possibilidades de acompanhar e refletir trajetórias da Educação Física no período de ditadura militar evidencia os vários movimentos, apropriações e interpretações que a Educação Física vem sofrendo na história nos seus múltiplos agenciamentos. Evidenciar esses diversos agenciamentos me ajudam a encontrar o caminho, terreno e ferramentas necessárias ao cultivo de uma Educação Física afrocentrada.

Na década de 1980, fim do regime militar, em meio a múltiplos movimentos, uma análise crítica ao paradigma da aptidão física e esportiva é organizada pelo chamado movimento renovador (Bracht, 1999). A crítica central do movimento renovador foi sobre a função social da educação, particularmente da Educação Física. Questionava o caráter reprodutor da

escola e as possibilidades de contribuição da Educação Física para uma transformação social radical, que superasse as desigualdades de classe em um ambiente de redemocratização pós regime militar. A Educação Física – escolar - irá nesse período aproximar-se das ciências humanas e sociais e alavancar novas ideias, novas concepções teóricas, novas metodologias de ensino (Rocha; *et al*, 2015), novos conteúdos, novas epistemologias.

Bracht (1999) organizou a crítica estabelecida pelo movimento renovador em dois momentos, apresentando as principais propostas pedagógicas que surgiram. Um primeiro momento cientificista, ligado aos estudos do desenvolvimento humano - que não rompe com o paradigma da aptidão física – e que resultam em abordagens como a desenvolvimentista, a psicomotricidade, e revitalizam a ideia da Educação Física com a promoção da saúde; e um segundo momento mais radical formando uma corrente denominada crítica e progressista. As abordagens referentes à corrente crítica progressista terão, enquanto categoria central, a crítica do papel da educação na sociedade capitalista. O autor descreve as abordagens: crítico superadora, corporificada no livro Metodologia do Ensino da Educação Física, de um coletivo de autores, publicado em 1992: “entende essa proposta que o objeto da área de conhecimento EF é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica” (Bracht, 1999, p. 79). A crítica emancipatória, que tem como principal idealizador o professor Elenor Kunz, propõe uma concepção de movimento denominada dialógica, em que “a proposta aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera” (idem, 1999, p. 80), e as aulas abertas à experiências, disseminadas no Brasil pelo professor alemão Reiner Hildebrandt.

Para alguns autores (Bracht, 2003), (Crisório, 2003), (Nunes e Rubio, 2008) questionar o papel e função da escola e, particularmente da Educação Física, ampliar seus conteúdos e métodos colocará a Educação Física numa “crise de identidade”.

Ao questionar-se seu papel e sua dimensão política, a Educação Física não teria mais a função de criar e selecionar talentos esportivos nem tampouco lhe caberia a missão de desenvolver a aptidão física com vistas à promoção da saúde. Seus objetivos e conteúdos tornar-se-iam mais amplos, visando articular as múltiplas dimensões do ser humano. Instaurava-se na área uma “crise de identidade” (Nunes e Rubio, 2008, p.64).

Com isso, a “crise” da Educação Física foi relacionada também com seu universo



simbólico, que tinha na ciência biológica sua legitimação. Porém, perdia sua hegemonia, devido ao vínculo da área com outras referências e pelas próprias ciências naturais perderem sua autoridade suprema. A crise associa-se a alteração do seu papel pedagógico na nova concepção de escola discutida nas teorias críticas progressistas, que entendem que na relação educação-sociedade a escola influencia e é influenciada pela sociedade, e que o trabalho de educadores e educadoras críticos é democratizar o conhecimento produzido pela humanidade e explicar o papel das escolas dentro de uma sociedade marcada por relações de poder (Nunes e Rubió, 2008). Maranhão (2020) coloca que mesmo em contexto de “crise” a Educação Física pouco discutiu sobre as relações étnico-raciais. O movimento renovador com suas novas maneiras de entender e fazer a EFE pouco conseguiu abarcar a discussão sobre o detrimento da cultura europeia em relação às questões das culturas negra e indígena. Na esteira da criação de novas formas de pensar, dizer e fazer o ensino de Educação Física, surgem no início do século XXI propostas pedagógicas advindas das teorias pós-críticas de currículo e nesse cenário encontramos a denominada Currículo Cultural e/ou Educação Física Cultural, “o Currículo Cultural se alinha às denominadas teorias pós-críticas do currículo, um amplo conjunto de campos teóricos organizados a partir da “virada linguística”, cujo traço em comum é tomar a linguagem como produtora do real” (Neira e Nunes, 2022, P. 21).

Além das teorias pós-críticas, o século XXI inicia marcado por uma política neoliberal que promove a liberalização econômica, a redução do papel do Estado na economia, a ênfase na privatização, a desregulamentação de setores econômicos e diminuição dos gastos públicos (Almeida, 2019). A educação no contexto neoliberal é pensada a partir da lógica de privatização, mercantilização e competição, a escola e seus conteúdos atendem a esses interesses. Para atender a política neoliberal a Educação Física é tensionada pela competição, rendimento e promoção à saúde com objetivo de orientar o indivíduo para noções de gestão do eu, objetivando atender às necessidades do mercado de trabalho. Propostas pedagógicas tradicionais, críticas e pós críticas da Educação Física estão num intenso campo de disputa pela sua significação e representação dentro de um cenário político neoliberal de desmantelamento e enfraquecimento do Estado de Bem-Estar Social, caracterizado pela perda dos investimentos em serviços públicos essenciais, como saúde, educação e assistência social, pela precarização do trabalho, pela supressão dos direitos sociais, pela fragilização da proteção ambiental em detrimento do lucro e do crescimento econômico e pelo aumento das desigualdades. E quando falamos em aumento de desigualdades no Brasil a população negra é a mais atingida.



A população negra e indígena brasileira não encontrou no pós-abolição – República Velha - um projeto de integração que lhe dessem dignidade e muito menos em períodos posteriores, na Era Vargas (1930 – 1945), na República Populista (1945 a 1964) e no Regime Militar do Brasil (1964 a 1985). Mesmo sem políticas públicas que lhe garantissem direitos nas diversas áreas (saúde, educação, habitação, desenvolvimento social, segurança, etc) negros, negras e indígenas lutaram, resistiram e são parte, mesmo a contra gosto da elite dominante, da formação política e cultural desse país. Se oficialmente a população negra e indígena brasileira foi invisibilizada, violentada e marginalizada da República Velha à redemocratização em 1985, foi às margens, nas encruzilhadas e nos entres que se organizaram e produziram as condições para conquistas de seus direitos. Nos primeiros anos de República, negros e negras “criaram a imprensa negra, escolas, clubes recreativos ou associações, entidades religiosas ou beneficentes, grupos culturais e teatros amadores” (Cruz, 2005, p. 22). Existiam inúmeras organizações negras no pós-escravismo que seriam referências e bases da formação dos movimentos negros¹⁰.

Uma das principais preocupações do(s) movimento(s) negro(s) nas primeiras décadas do século XX foi com a educação escolar, entendida por essas organizações como espaço de inclusão de suas características culturais e políticas na identidade nacional. Nesse período, o acesso da população negra à escola não foi exatamente impedido, contudo a escola nas primeiras décadas do século XX não era para toda a população brasileira, em especial, para a população negra. Existiam mecanismos sutis que dificultaram o acesso e a permanência de negros e negras e seus descendentes no espaço escolar ao negarem condições objetivas e materiais que facultassem a pessoas um projeto educacional, seja este universal ou específico (Silva e Araújo, 2005). Várias entidades, tal qual a Imprensa Negra, a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro denunciaram e tensionaram o Estado por sua negligência e indiferença à população negra e organizaram paralelamente territórios de afirmação e formação do negro como cursos de alfabetização, escolas, teatros, centros recreativos e esportivos, centros culturais, bibliotecas (Santos, 2014). A Educação Física chega a instituição escolar no Brasil antes que o negro e a negra.

¹⁰ Santos (2014, p. 54) extrai de Nei Lopes a definição de que “movimento(s) negro(s) compreende um conjunto de entidades privadas, integradas por afro-descendentes, empenhadas em realocar negros e negras nos lugares que lhe cabem”. A Imprensa Negra, conjuntos de jornais em circulação a partir da década de 1920 que se moveram por ideias de inclusão da população negra nas diversas áreas da vida nacional, a Frente Negra Brasileira, uma das organizações mais importantes dos movimentos negros, fundada em 1931, chegou a ter cerca de 60 mil associados, e o Teatro Experimental do Negro, que utilizou o palco como lugar de formação da população e funcionou de 1944 a 1968, são exemplos de entidades que compuseram os movimentos negros no Brasil.

E o caráter eugenista e higienista da Educação Física irá contribuir para esse afastamento. É detectável na historicidade da Educação Física seu cunho eurocêntrico e sua postura em subalternizar e invisibilizar as culturas e corpos afrodescendentes e indígenas. “Deste modo, a história da disciplina Educação Física aponta para o distanciamento do corpo negro, na medida em que o corpo idealizado pela Educação Física partiu da imagem corporal dos gregos, portanto de um corpo branco” (Mattos, 2007, p. 11). Nesse contexto, o(s) movimento(s) negro(s) e o movimento renovador são parte de uma conjuntura nacional de abertura política e utópica de um país democrático de direito. Floresce nessa atmosfera a criação de um movimento negro com alcance nacional e de explícito caráter político.

Assim, em 18 de junho de 1978, várias entidades negras mobilizadas pela discriminação racial vivida diariamente pelos afro-brasileiros fundam, em São Paulo, O Movimento Unificado contra Discriminação Racial (MUCDR), que, em dezembro de 1979, an data do seu primeiro congresso, na cidade do Rio de Janeiro, reduziu o nome para Movimento Negro Unificado (MNU) (Santos, 2014, p. 84).

Uma importante e significativa conquista do Movimento Negro Unificado/MNU foi a candidatura e eleição de Abdias Nascimento em 1982 para deputado federal, cuja atuação no parlamento tinha como pauta os interesses da comunidade negra. Abdias foi uma interlocução direta dos movimentos sociais no parlamento. Existiram antes dele parlamentares negros, porém não debatiam sobre a questão racial e racismo (Santos, 2014). De acordo com Sales Santos (2014), Abdias do Nascimento será um símbolo da luta antirracista e, com o entendimento do próprio Abdias, a medida mais importante de seu mandato - de 1983 a 1987 – foi introduzir no Congresso Nacional a proposta de instituição de políticas públicas afirmativas, específicas para a população de origem africana. Abriria caminhos. Na década de 1990, o MNU deixaria a intensa denúncia do racismo e da discriminação racial dos anos anteriores e focaria na entrada de pautas sobre questões raciais na agenda governamental. Com Abdias Nascimento no parlamento, isso já havia iniciado. Dentro dessas pautas, reivindicações como acesso à educação formal¹¹ e, posteriormente, pela inclusão da cultura negra, da história do negro no Brasil e da África nos currículos escolares, reconhecendo e valorizando a participação do/a negro e negra na formação do país. A Lei 10.639/03 é fruto dessas reivindicações.

¹¹ A batalha atualmente é também pela permanência, segundo o IBGE (2023) no município de Alto Paraíso de Goiás tiveram 1448 matrículas no ensino fundamental e 263 no ensino médio. Esses dados nos indicam uma grande evasão de estudantes do fundamental ao médio.

Na entrada do século XXI, as propostas pedagógicas progressistas de Educação Física, de acordo com Bracht (1999), encontram diversos desafios de questões relacionadas a sua implementação, questões teóricas e epistemológicas e sobre a conquista da sua legitimidade no campo pedagógico. Essa atmosfera de tensão cria possibilidades de organização e (re)criação de uma outra (ou outras) Educação Física, mais aberta e comprometida com as questões raciais. Encontramos nesse trecho do caminho propostas progressistas da Educação Física, que lhe dão esse caráter de abertura para cuidar de temas até então negados e estigmatizados e um MNU que conquista após anos de luta a criação da Lei nº 10.639/2003, que problematiza o eurocentrismo historicamente presente nos currículos brasileiros e potencializa a criação de uma educação para diversidade e respeito às diferenças. É sempre importante ressaltar que a Lei 10.639/03 é uma conquista coletiva e processual, resultado de demandas históricas da população negra. A Lei 10.639/03

altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências" (BRASIL, 2003).

Passada a euforia pela sua conquista, inicia a jornada para sua implementação. Após 21 anos de sua criação o contexto encontrado é de avanços, porém sem poder afirmar sua aplicação efetiva em toda rede de ensino brasileira. Para Oliveira, Silvino e Finoqueto (2023) a implementação da Lei 10.639/03 encontra desafios no que diz respeito a sua operacionalização, relacionado ao fazer docente, a formação de professores, que gera e mantém a dificuldade na sua operacionalização, e em relação à fiscalização e falta de investimentos governamentais. O Geledés - Instituto da Mulher Negra¹² - e Instituto Alana¹³ realizaram uma pesquisa intitulada Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e os dados quantitativos foram publicados recentemente, em 2023. Os resultados demonstraram que os principais desafios apontados pelas secretarias municipais para implementação da Lei 10.369 estão na ausência de apoio, dificuldade dos profissionais sobre como transpor o ensino nos

¹² Instituto Geledés - Instituto da Mulher Negra foi criado em 30 de abril de 1988. É uma organização política de mulheres negras que tem por missão institucional a luta contra o racismo e o sexismo, a valorização e promoção das mulheres negras, em particular, e da comunidade negra em geral.

¹³ Instituto Alana - Uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos. O Instituto Alana trabalha com próprios, projetos e parcerias para, assim, garantir condições para o desenvolvimento integral da infância em seus diferentes espaços de vivência.

currículos e projetos das escolas, falta de profissionais das secretarias engajados/as a operarem com a temática, falta de interesse e engajamento dos/as professores/as, etc. Há também uma resistência cultural e institucional racista significativa. Muitos/as educadores/as, administradores/as escolares e até mesmo responsáveis de estudantes demonstram resistência à inclusão desses temas no currículo, seja por preconceito, desconhecimento ou simplesmente por considerarem os conteúdos pouco relevantes, aspectos que mascaram ou escancaram o racismo estrutural¹⁴ que existe na sociedade brasileira. Baseado em minha experiência, antes do mestrado havia tido pouco contato com a Lei 9.639/03 e não me lembro de ser citada, discutida, estudada, trabalhada nas reuniões de planejamento, trabalho coletivo, formação continuada em serviço. E não só a Lei, mas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que oferecerem orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação e seu Plano de Implementação.

Se para educação é realidade o desafio de trabalhar a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afrodescendente, para Educação Física com seu histórico eugenista e higienista é também bastante desafiador. Freire, Mendonça e Miranda (2020) apontam um interesse de pesquisadores/as da área em pesquisar a temática, porém destacam a necessidade de se investir em formação continuada para ampliar as discussões e criar estratégias mais concretas de trabalho das questões étnico-raciais nas aulas de EFE. Inscrevi essa pesquisa de mestrado no Congresso de Ciências do Esporte para o Centro-Oeste/CONCOCE, que aconteceu este ano em Goiânia, para apresentação de trabalho na categoria pôsteres e de 64 trabalhos apresentados somente um estava no GTT de Relações étnico-raciais, o meu. Havia um trabalho que interseccionava dança com as questões étnico-raciais, porém se inscreveu no GTT de Corpo e Cultura. Não consegui escutar a apresentação do trabalho e ficou a curiosidade em entender porque não se inscreveu no GTT de Relações étnico-raciais. O que isso poderia nos indicar?

Oliveira, Silvino e Finoqueto (2023) desenvolveram uma análise qualitativa e quantitativa do que foi produzido sobre Educação Física antirracista com a implementação da Lei 10.639/03, baseados em busca nas plataformas digitais como a CAPES e Scielo e

¹⁴ Racismo estrutural – De acordo com Almeida (2019, p. 33) o racismo é estrutural “em decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”. Ou seja, o racismo é estrutural e estruturante também das relações sociais e, portanto, forma o sujeito. Dessa forma, indivíduos são constrangidos cotidianamente na própria dinâmica que vivem devido à sua raça.



salientaram existir um pequeno diálogo entre a Educação Física e a Lei 10.639: “mesmo sendo a Educação Física um campo de estudo com uma amplitude de práticas que possibilitam esse entrelaçamento” (idem, 2023, p. 17). E é na possibilidade de entrelaçamento, de confluência, de cruzo entre a Educação Física, a EREER, o ensino de história e cultura africana e afrodescendente e a materialização de uma prática pedagógica afrocentrada que essa pesquisa se faz. Olhar a multiplicidade da composição da Educação Física e me sentir consternada, mexida, contraída, incomodada, surpresa, esperançosa, estimulada, expansiva e aberta. Poderia adjetivar uma dezena de sensações, sentimentos e afecções resultados do meu trilhar pela história da Educação Física e sua inserção no espaço escolar e sua relação com o negro, com a Lei 10.639/03. Um trilhar que se deu com leituras, estudos, questionamentos, reflexões, mas também pelo e com o meu corpo vivendo e experienciando a Educação Física como estudante na educação básica, na graduação, como professora e agora na pós graduação. Corpo de uma mulher negra, parda.

A Educação Física esteve bastante presente na minha experiência escolar. No Ensino Médio participei de várias equipes esportivas e outras práticas corporais oferecidas na escola, tive a oportunidade de estudar numa Escola Técnica, atuais IFs, o que me possibilitou um currículo diversificado de práticas corporais, porém não me lembro de ter nesse período, nas aulas e/ou debates paralelos (grêmio estudantil, por exemplo), falas sobre racismo e/ou valorização da cultura negra. Na graduação não foi diferente. Vivenciei os primeiros anos de implementação da Lei e não me lembro e não me envolvi com nenhum grupo, coletivo que discutia, debatia essa temática. Quando faço essa observação, não estou afirmando que não existiam grupos e coletivos discutindo e/ou articulados em torno das questões étnico-raciais. Afirmo que não tinha no currículo da graduação e, pelo menos nas aulas que frequentei, nenhum professor/a debateu raça. E a constatação da minha falta de interesse e resistência em me envolver com as discussões de raça não frequentando e ao menos conhecer grupos e coletivos, e depois como professora. Vale o questionamento sobre a ausência de discussão e reflexão sobre as questões raciais na minha prática pedagógica ser reflexo da falta de contato com essa temática desde a educação básica?

2. CONFLUÊNCIAS – a ideia do cruzo

Antônio Bispo dos Santos, Nego Bispo, líder quilombola piauiense, filósofo, poeta, escritor, lavrador, professor e ativista político brasileiro, morreu em dezembro de 2023 e deixou muitas palavras e mentes semeadas em um processo de análise de contracolônização¹⁵ dos saberes. Nas palavras de Santos (2023, p. 3)

Semei as palavras biointeração, confluência, saber orgânico, saber sintético, saber circular, saber linear, colonialismo, contracolonialismo... Semei as sementes que eram nossas e as que não eram nossas. Transformei as nossas mentes em roças e joguei uma cuia de sementes.

Dentro das semeaduras deixadas por Bispo, germinaram na minha roça os conceitos de confluência e transfluência. “Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece” (idem, 2023, p.4). A confluência me apresentou a possibilidade de reconhecer e operar com alguns encontros, de confluir e me fortalecer com eles. Encontros que tive com o Ipeartes, com o Jogo de Trilha de Griô (Pedagogia Griô), com a Educação Física Cultural, com o Ensino Médio (Culturas Juvenis) e com uma educação afrocentrada. Uma grande conquista dessa pesquisa foi poder acompanhar como essas confluências afetaram e afetam¹⁶ minha prática pedagógica. Para Santos (2015, p. 89)

confluência é a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual”. [...] Transfluência é a lei que rege as relações de transformação dos elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se mistura se ajunta.

Assim, na compreensão de que nem tudo que se ajunta se mistura, e nem tudo que se mistura se ajunta, pude e quero confluir e transfluir¹⁷ nesses encontros com as instituições,

¹⁵ Santos (2015, p. 48) compreende “por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios, dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios”.

¹⁶ Por afeto, Spinoza (2011, p. 98) compreende “as afecções do corpo pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”, ou seja, são as disposições do corpo e da mente a variar por causa determinada. Podemos entender essa potência de agir que Spinoza aponta ser aumentada ou diminuída pelo afeto, de desejo. O desejo como movimento de afetos gerados no encontro de corpos. O desejo em Spinoza será uma força, ele tira o desejo de uma idealização, ou binarismo oposto da razão e o coloca como uma força que cria, “o desejo é criação do mundo” assinala Rolnik (2011, p.56). Dessa forma, a ideia é no movimento cartográfico evidenciar os afetos que atingiram meu desejo em reterritorializar minha prática pedagógica em antirracista.

¹⁷ No jogo de pegar as palavras do inimigo que estão potentes e enfraquecê-las e pegar as [suas] palavras que estão enfraquecidas e potencializá-las, Santos (2023) irá sugerir transfluência no lugar de transporte. Transfluência é o movimento circular, está no que é orgânico, no que é plural, contracolônial, em contraponto



pedagogias transformadoras, teorias curriculares de Educação Física, educação afrocentrada que por vezes apresentam referenciais teóricos, conceituais, epistemológicos e metodológicos que ora se aproximam, ora se distanciam. Dessa maneira e entendendo que, “quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende” (Santos, 2023, p. 4), quero compartilhar a confluência de minha prática pedagógica com o Ipeartes e o confluir com o JTG, que confluem com a Educação Física Cultural e com a educação afrocentrada e juntos transfluem, reencontrando minha prática pedagógica. Confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento. Santos (2023, p. 30 e 31) explica que “por transfluir, chega ao lugar de onde partiu, na circularidade. Transfluindo somos começo, meio e começo. Porque a gente transflui, conflui e transflui. Conflui, transflui e conflui.”

2.1 (Minha) Prática pedagógica e Ipeartes

Minha trajetória de 14 anos dentro de sala de aula enquanto professora de Educação Física, na rede estadual de ensino, é uma tentativa incessante de criar experiências educacionais que deem conta da dignidade humana dos/as estudantes, de uma forma criativa, diversificada, com criticidade, tendo o corpo como ferramenta de mobilidade social e as relações de afetos como prática cotidiana, respeitando, dentro dos limites que as instituições me oferecem a singularidade de cada um/a dos/as envolvidos/as. Posso dizer que tenho vivido intensamente minha prática educativa numa vigilância ética de quem pretende-se educadora progressista (Freire, 1992) e me dedicado a desenvolver uma prática docente pedagogicamente fundamentada e engajada, de acordo com Franco (2016, p. 541)

É possível afirmar que o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal.

Dessa maneira, tenho buscado dar sentido à minha ação produtiva, meu fazer docente, com referenciais progressistas que compreendem a prática pedagógica como um fazer dotado de reflexão contínua e coletiva, uma ação consciente, participativa e organizada em torno de uma intencionalidade que produz práticas que dão sentido às

ao transporte que é sintético, linear, monista, colonial.

intencionalidades, “práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (Franco, 2016, p. 536). Me deparei com essas evidências progressistas no movimento de cartografar minha prática pedagógica a fim de identificar os processos e intensidades que a aproximava e distanciava de uma prática antirracista. A cartografia é uma ferramenta que permite a descrição do território e o inventa (Neira e Nunes, 2022). Ao mapear as linhas territoriais que compõem minha prática pedagógica e evidenciar seu processo de territorialização, pude acessar e me apropriar de circunstâncias que a caracteriza como crítica e progressista - e pouco afrocentrada e antirracista - que aconteceram anteriormente e paralelamente a minha formação docente, iniciada na graduação e continuada no chão da escola.

Sempre gostei de estar na escola. Minha mãe era funcionária pública com cargo nos serviços gerais pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Estudei vários anos na mesma escola em que ela trabalhava. Passei muito tempo no espaço escolar na primeira infância. Via a escola vazia, com poucas pessoas e cheia, com estudantes. Acessava espaços que poucos estudantes acessavam. Acredito que isso me afetou a desenvolver um sentimento de intimidade e segurança em relação ao ambiente escolar. Sentia a escola como um espaço seguro, mesmo vivenciando conflitos e microviolências. Reconhecer, a partir da minha experiência, a escola como um território que pode proporcionar proteção, confiança e cuidado irá reverberar no desejo de ser uma professora engajada e comprometida com a escola e com os/as estudantes. Porém, não encontrei no acompanhamento de meus percursos escolares somente essa relação de confiança e segurança com o ambiente escolar, encontrei também situações e contextos - dentro e fora da escola -, principalmente após a infância, que foram aos poucos me mostrando, informando e tornando negra. Esse torna-se negra (Souza, 2021) foi operado com experiências de exclusão, discriminação e humilhação. Minha negritude foi interseccionada com uma performance de gênero masculinizada, assim, sofisticados e variados mecanismos de violência me tornaram a neguinha macho e fêmea. O tornar-se negra foi se perfazendo com o que Souza (2021) caracteriza como o *mito negro*. Segundo a autora

O mito é uma fala, um discurso - verbal ou visual -, uma forma de comunicação sobre qualquer objeto: coisa, comunicação ou pessoa. Mas o mito não é uma fala qualquer, é uma fala que objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em natureza. Instrumento formal da ideologia, o mito é um efeito social que se pode entender como resultante da convergência de determinações econômica-político-ideológicas e psíquicas. (idem, 2021, p. 54).

A partir dessa definição de mito Neusa Souza irá colocar que as principais figuras

representativas do mito negro são o superpotente, o exótico, o sensitivo, o sujo, o feio, o irracional. Eu me sentia diferente, não entendia porque e por muitas vezes me senti feia, preterida nas festinhas, nas brincadeiras e no interesse do outro, suja, exótica (a neguinha gostosa) e mais para a fase adulta uma raiva disfarçada de superpotência. Esse processo veio acompanhado das primeiras percepções e compreensões sobre realidades econômicas e sociais, a tal da consciência de classe. E para mim ficou bastante misturado, entendia que tais diferenças eram decorrentes sobretudo da minha condição social. Condição social que na escola, principalmente nos anos finais do Fundamental II e Ensino Médio foram problematizadas, seja nas disciplinas, nas conversas de pátio, no grêmio estudantil. Porém, as questões raciais eram pouquíssimas vezes levantadas, debatidas e refletidas. Tão pouca, que não consigo citar um exemplo na adolescência, no Ensino Médio, na escola alguma situação em que houve alguma problematização sobre questões raciais.

Na graduação, não tive a mesma intimidade e segurança com o espaço acadêmico, como com o espaço escolar na educação básica. Fiz 5 vestibulares, todos para Educação Física. Ingressei na universidade com 26 anos. Infelizmente, fiquei muitos anos lutando com complexo de inferioridade produzido pelo inconsciente coletivo do mito do negro-ruim que Fanon (2008) explica ser criação do racismo. Na faculdade de Educação Física me envolvi com dois grupos de pesquisa e extensão que trabalhavam com as temáticas de gênero e sexualidade. Abordei a temática de gênero na minha monografia, porém continuei sem nenhum envolvimento, dentro ou fora da faculdade com grupos, coletivos que tratassem das questões raciais.

Logo que me formei dei aula de natação para crianças por seis meses. Experiência difícil. Era autorizada e habilitada a ser professora de natação, porém, tive pouca experiência com essa prática corporal. Foi meu primeiro desafio docente. Deixei as aulas de natação por um contrato temporário como professora de Educação Física na rede estadual de ensino, me sentia mais envolvida, estimulada e segura com o ambiente escolar. Fui para uma escola que oferecia o Fundamental II em tempo integral e o Ensino Médio no período matutino e noturno. Peguei 14 turmas, todas no matutino, tinham turmas do 6º ano do Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio. Neste mesmo ano, organizei os jogos escolares e assumi os ensaios da quadrilha, duas situações problematizadas na faculdade, por apresentar o caráter esportivista da Educação Física e por, normalmente, essas duas práticas aparecerem fora da proposta da disciplina, o que pode representar pouca relevância dada aos conteúdos da Educação Física e sua limitada integração à

proposta pedagógica da escola. Apesar de problematizadas na faculdade tais situações, não me lembro de recorrer a sugestões pedagógicas, políticas, didáticas enquanto efeitos dessas problematizações. Os primeiros meses de docência foram de grandes conflitos, encontros e ajustes.

Com alguns meses de docência já era possível identificar dimensões propostas por González (2020) para pensar a atuação docente, que de acordo com o autor, “concorrem para originar ou impedir processos de *abandono do trabalho docente* e estimular ou *inibir práticas pedagógicas inovadoras* de professores da Educação Física em escolas de Educação Básica (Idem, 2020, p. 137). O autor trabalhou com quatro dimensões: o processo de transformação da área; as condições objetivas de trabalho; a cultura escolar e sua relação com a disciplina; as disposições sociais do professor atualizadas no contexto de trabalho. Destaquei alguns aspectos que podem expressar as dimensões colocadas por González, quais sejam: o excesso de diários, a falta de material didático, as atividades extracurriculares não integradas à proposta curricular da Educação Física e ao Projeto Político Pedagógico da escola, muitas turmas e uma variedade significativa de séries/ano, e o pouco tempo na carga horária destinado a estudo e planejamento. Não tenho a intenção de direcionar minha prática em inovadora ou abandono do trabalho docente, contudo é importante ressaltar que tais dimensões se fizeram presentes e me ajudaram a identificar e organizar o conjunto de limites e possibilidades que o/a professor/a irá enfrentar para trabalhar com a EFE e produzir uma prática pedagógica engajada.

No mesmo ano que entrei como contrato temporário, passei no concurso para professora efetiva. Concursada e com a possibilidade de escolher uma escola mais próxima da minha casa, mudei de unidade escolar. Fui para um colégio gigantesco. Atendia do Fundamental I ao Ensino Médio. O Fundamental II era atendido em tempo integral. Trabalhei nessa escola com o Fundamental I e II. Cheguei nela recém formada e concursada, estava com bastante energia e entusiasmo em ser uma boa professora. Eu gostava do ambiente escolar. Tive referências positivas. Estudei em escolas grandes, bem cuidadas. Com biblioteca, teatro, quadras cobertas, sala de vídeo. Quando cheguei nessa nova escola perguntei sobre o plano de ensino para Educação Física da escola. Não tinha. Me pediram para elaborar um e foi um excelente exercício para me colocar diante das questões: ensinar o quê, para quem, como, quando, a partir de qual referencial. Foi a primeira e única vez que elaborei e vi um plano de ensino para Educação Física dentro de uma escola. Logo adiante, em 2011, fui para uma escola de ensino especializado, uma unidade da Associação Pestalozzi de Goiânia, que tinha convênio com o Estado de Goiás.

Com três anos de formada, já havia dado aulas para todas as séries do Fundamental, Ensino Médio, Educação Jovens e Adultos/EJA, ensino especializado e aulas de natação; trabalhado com algumas abordagens da Educação Física como a crítico superadora, a desenvolvimentista, saúde renovada e com conteúdos bastante diversificados; e me empenhei com recursos didáticos, muitas vezes comprando com dinheiro do próprio bolso. Contudo, no exercício de acompanhar tais processos, surgiu a constatação da ausência de intencionalidade e ações que abordassem as relações étnico-raciais como tema central e/ou periférico nos planejamentos de minhas aulas.

Com quatro anos de docência já afirmava a preferência em atuar com o Ensino Médio. São vários motivos que posso percorrer para entender minha predileção por essa etapa. Foi uma etapa marcante na minha formação, onde a escola se manteve bastante presente. Quando digo “escola”, vou à escola que estudei - Escola Técnica Federal, hoje chamada de Instituto Federal - lá encontrei um ambiente físico arborizado, bonito, agradável e limpo, atividades curriculares e extracurriculares de qualidade, uma relação de maior abertura e diálogo com os/as professores/as, cuidado e respeito dos/as funcionários/as da escola, alimentação, trabalho (bolsa de estudo), tudo dentro da escola. Essa é a escola que desejo para toda e qualquer adolescente e jovem deste país. De tanto afirmar que gostava de dar aula para o Ensino Médio, uma amiga me indicou para uma vaga em um Centro de Ensino em Período Integral de Ensino Médio/CEPI, em 2013. Foi um período em que a Secretaria de Estado da Educação de Goiás/Seduc-GO inseriu a Organização Social (OS), o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) como responsável por gerir a política de implantação da educação integral no estado para o Ensino Médio, assumindo a formação dos/as professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as, às orientações pedagógicas e curriculares e o acompanhamento da implementação do projeto (Carvalho E Rodrigues, 2019).

O Governo do Estado de Goiás aplicou nesse período, via a SEDUC-GO, uma série de medidas alinhadas à política neoliberal, estabelecendo o que Freitas (2018) aponta como a reforma empresarial da educação. Em Goiás, a educação e a saúde foram atingidas em cheio por essa política e nos dois setores iniciaram o processo de privatização interna com as OS. Na educação, é possível identificar características indicadas por Freitas (2018) na mercadorização da educação, como a gestão do ICE utilizar nos encontros de formação um parâmetro de funcionamento de empresa. Lembro-me que na formação que tivemos, dois idealizadores e coordenadores principais da proposta - comprada pelo governo do Estado - se apresentaram e enalteciam suas formações e trajetórias que tinham dentro

de empresas privadas multi internacionais, levantando bandeira de “apolíticos”, e de que estavam “todos pela educação”, posicionamentos encontrados nos discursos de tais organizações indicados pelo autor. Outro exemplo desse processo, foi a SEDUC-GO estabelecer, nesse período, uma política de meritocracia em que, quem faltasse, mesmo com atestado, ou chegasse atrasado não teria bônus no final do semestre. E tínhamos outros bônus vinculados a outras situações de tensão e coerção e muitas perseguições foram desencadeadas nesse contexto de recompensas. E, ainda, estabeleceram a adoção de avaliações externas como ferramentas de aferição e certificação da qualidade do ensino oferecido, com ameaça de fechamento de turmas e escolas para quem não atingisse tais metas.

Freire (2019) ao abordar sobre saberes necessários à prática docente, pontua que há saberes que são indispensáveis a qualquer prática educativa, seja ela conservadora ou progressista e utilizo essa compreensão não só aos saberes, mas a outros elementos da organização do trabalho pedagógico, pois vi acontecer no emaranhado de medidas neoliberais, mudanças que podem melhorar a qualidade de qualquer proposta educacional, seja ela conservadora, progressista, neoliberal. E esse é um jogo bastante ardiloso, complexo e de controle que o Estado estabelece em direção à privatização da educação. Nesse período, para as CEPIS - e não para outras escolas de Ensino Médio - foram implementadas mudanças simples - não ideais - que surtiram um efeito bastante perceptível na qualidade do processo de ensino aprendizagem dentro da escola em que eu estava e em outras unidades escolares, de acordo com amigos/as e colegas espalhados pelas escolas de Goiânia e outros municípios do Estado. Medidas como criação de disciplinas eletivas a partir da área de especificação do/a docente e interesse do discente; uma disciplina de Protagonismo Juvenil proporcionando espaço de criação, organização e execução de atividades pelos/as estudantes; horário de planejamento individual do/a professor/a; planejamento por área e encontro coletivo com todo o grupo escolar semanalmente; tutoria ao estudante pelos/as professores/as; e atividades de celebração entre os/as estudantes, gestores e educadores/as. Vivenciei e percebi que tais medidas são importantes e necessárias a qualquer proposta educacional, pois, mesmo politicamente consciente e sentindo os efeitos nocivos da política neoliberal avançando, foi possível a partir daquela estrutura proposta - imposta - pelo ICE e a SEDUC-GO desenvolver vários processos educativos - afetivos, lúdicos, políticos, éticos e estéticos - que marcaram minha prática pedagógica e a experiência escolar daqueles e daquelas estudantes.

Fiquei nessa escola por 2 anos. Tematizamos várias práticas corporais, danças tradicionais e urbanas, jogos e brincadeiras, vôlei, futsal, ginástica circense, e sempre interseccionadas com múltiplos temas geradores. Uma proposta que ficou bastante marcada foi uma disciplina eletiva de futsal e gênero. A turma foi composta apenas por meninas. A demanda veio das próprias garotas que disseram que gostariam de jogar futebol, porém não tiveram chance nas aulas de EFE e nem em outros espaços. Organizamos e conduzimos a eletiva juntas. Tínhamos aulas que envolviam a prática do futsal com seus fundamentos e regras e momentos de reflexão, questionamentos, indagações, compartilhamentos sobre as questões de gênero. Trabalhei essa eletiva por dois semestres. No segundo semestre, conseguimos nos aprofundar nas discussões de gênero. Convidei várias parceiras militantes de movimentos sociais feminista e negro, psicóloga e uma amiga que atuava na época na Secretaria da Saúde do Estado. Nesse período, no desenvolvimento dessa eletiva, foi uma ocasião emblemática em que a temática raça se apresentou necessária e urgente enquanto tema na minha prática. Eu estava - por um período de quatro anos - num processo profundo e radical de *assumir* (libertar) meu cabelo. Nunca fiz escova progressiva, realizei três escovas no decorrer da minha vida. Eu não alisava, mas não soltava. Ficava com ele preso praticamente todo o tempo. Hooks (2014, p.2) aponta que

Dentro do patriarcado capitalista – o contexto social e político em que surge o costume entre os negros de alisarmos os nossos cabelos –, essa postura representa uma imitação da aparência do grupo branco dominante e, com frequência, indica um racismo interiorizado, um ódio a si mesmo que pode ser somado a uma baixa auto-estima.

Sendo assim, para muitas pessoas negras, valorizar seu cabelo natural é um processo doloroso e complexo, frequentemente marcado por conflitos internos e externos. A aceitação do cabelo crespo, cacheado é, portanto, um ato de resistência contra os padrões racistas e uma afirmação da identidade e dignidade. Quando assumi as aulas no Lyceu era, digamos, o estágio final do processo que foi compreender, sentir e amar o meu cabelo. Eu não falava diretamente disso nas aulas ou em outros espaços, porém foi um período de vários acontecimentos simplesmente porque mudei a forma de me relacionar e existir com meu cabelo. Sentia a força política que era assumi-lo. Muitas pessoas pegaram no meu cabelo nesse período e com as estudantes da eletiva o efeito parece ter sido de encorajá-las a compreenderem e se relacionarem melhor com os seus cabelos. Várias delas deixaram de alisar o cabelo nesse período.

No trabalho com essa disciplina eletiva ficou marcada a influência que a/o docente exerce no discente, simplesmente por ser o/a adulto que está ali, em relação. E me lembro de discutirmos os padrões estéticos estabelecidos para mulheres, mas sem aprofundar a problematização com a questão racial. Nóbrega (2020) propõe questionamentos ao assumirmos a presença da raça como categoria de análise que foram decisivos na definição do tema desta pesquisa de mestrado ao me fazerem retornar a esse período com esses questionamentos e percorrer com eles minha trajetória docente até aqui.

Percebemos a relevância da representatividade do docente negro? Será que há na educação física uma íntima discussão sobre as relações antirracistas? Se há, pode-se afirmar que os docentes de educação física têm contribuído com a promoção da educação antirracista? (Idem, 2020, p.54).

Diálogos e respostas a esses questionamentos vieram aos poucos e a experiência com a eletiva de futsal e gênero com as estudantes do Ensino Médio me deram condições de dizer que eu não tinha, naquele momento, dimensão da relevância da representatividade da docência negra. Sai dessa experiência mais negra, com a percepção sobre tal relevância perturbada, mas ainda com muitas questões com a minha negritude, que evitavam na minha ação pedagógica o trabalho sistemático com as questões raciais. Foi um período intenso de docência, transitei e me identifiquei com vários saberes considerados por Freire (2019) necessários à prática docente, compreendia que não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Idem, 2019, p.25). Aprendi a reconhecer e gostar mais do meu cabelo com as minhas alunas e elas aprenderam a gostar mais do cabelo delas comigo. Ensinaamos e aprendemos juntas.

No mesmo período em que estive modulada no Colégio Lyceu de Goiânia, atuei como tutora no curso de graduação EAD em Educação Física da Universidade Federal de Goiás e no curso de especialização EAD Educação para Diversidade e Cidadania do Núcleo de Direitos Humanos/NDH da mesma universidade. No Ensino Superior, saberes que já havia identificado necessários como respeitar os saberes dos educandos, disponibilidade para o diálogo, apreensão da realidade foram reforçados, outros saberes intensificados e novos saberes revelados. A rigorosidade, a pesquisa, a criticidade, a crítica sobre a prática foram saberes que tiveram um peso diferente na docência universitária e me fizeram reconhecer a sua importância na educação básica. A intensidade de trabalho docente desse período e

recorrentes situações de pressão e perseguição no Colégio Lyceu de Goiânia impulsionaram um desejo antigo de mudança para uma cidade do interior. Esse desejo foi intensificado após uma visita feita à Chapada dos Veadeiros¹⁸ em maio de 2014. Tinha ido a Chapada uma vez, há 19 anos atrás. Em outubro do mesmo ano aluguei com amigos uma casinha na zona rural do município de Alto Paraíso de Goiás. Em dezembro, nos mudamos e conseguimos, eu e um amigo também professor do Estado, transferência de Coordenação Regional. Estava organizada minha remoção da capital para o interior.

Cheguei nas escolas de Alto Paraíso de Goiás bastante animada devido à experiência anterior e iniciei um novo ciclo de desafios e aprendizagens. Em 2015, havia no município duas escolas estaduais na cidade, uma escola com Ensino Fundamental II, Colégio Estadual Dr. Gerson de Faria, e uma de Ensino Médio, Colégio Estadual Moisés Nunes Bandeira - hoje um CEPI, e uma terceira escola conveniada na zona rural, EHC que atendia da Educação Infantil ao Ensino Médio - atualmente é uma extensão do Colégio Dr. Gerson. Atuei nas três escolas. Experimentei nas escolas da cidade gestões pouco articuladas com a comunidade escolar, escolas com estruturas físicas insuficientes e precárias - poucas salas de aulas, reverberando salas cheias, falta de biblioteca, falta de espaço de estudo para os/as estudantes e professores/as, falta de laboratório de informática, sem quadras poliesportivas, e, principalmente no Ensino Médio, uma falta sintomática de professores/as. Vivi uma situação inédita de não conseguir completar minha modulação apenas com aulas de Educação Física e nos três primeiros anos em Alto Paraíso dei aula de Educação Física, arte, história e cultura africana e afrodescendente e ensino religioso.

Estava bastante segura no que se referia à relação com os/as estudantes, devido a experiências positivas recentes. Segurança que foi desestabilizada nos primeiros contatos com as crianças, adolescentes e jovens do nordeste goiano. Fui provocada a olhar e refletir sobre minha identidade urbana, minha corporeidade urbana, minha linguagem urbana, meu tempo de agir e pensar urbano, meu saber urbano. Outro dado que me inquietou, foi a existência de uma parcela significativa de negros retintos nas escolas, numa proporção que eu não presenciei nas escolas em que atuei em Goiânia e aos poucos a compreensão

¹⁸ A Chapada dos Veadeiros está localizada no nordeste do Estado de Goiás, entre os municípios de Alto Paraíso de Goiás, Cavalcante, Teresina de Goiás, Nova Roma e São João d'Aliança e nela está o Parque Nacional Chapada dos Veadeiros. O Parque foi criado em 1961 protegendo uma área de 240.611ha de cerrado de altitude, abriga espécies e formações vegetais únicas, centenas de nascentes e cursos d'água, rochas com mais de um bilhão de anos, além de paisagens de rara beleza, com feições que se alteram ao longo do ano. O Parque também preserva áreas de antigos garimpos, como parte da história local. Foi declarado Patrimônio Natural da Humanidade pela UNESCO, em 2001.

que estava em um território rodeado de quilombos e uma dificuldade gigantesca minha e da comunidade escolar de dialogar e debater sobre relações étnico-raciais. Mesmo diante de dificuldades, assumi a disciplina de História e Cultura Africana e Afrodescendente no Colégio Moisés, Ensino Médio, no 1º, 2º e 3º ano, no matutino e vespertino. Eram 7 turmas. Organizei para cada série conteúdos e atividades com culminância em novembro, na Semana da Consciência Negra. Trabalhei com os primeiros anos o continente africano, com os segundos anos a identificação e reconhecimento dos elementos afrodescendentes no Brasil e com os terceiros anos, raça e racismo. Na culminância tivemos concurso de beleza negra, apresentações musicais, exposição de fotografias dos/as estudantes dos elementos afrodescendentes que identificaram e fotografaram. Produção de cartazes protestos e um vídeo curta metragem sobre os kalungas e sua relação com os indígenas da região. Oficinas de penteados afro e palestra com ativistas de movimentos sociais. Foi um ano, principalmente no segundo semestre, bastante rico de discussões, problematizações e conflitos. Foi nesse período que entendi que trabalhar com raça deveria ser pelo caminho de valorização e reconhecimento do negro e negra. Nas turmas em que os debates foram voltados aos aspectos negativos a que a população negra é submetida aconteceram reações bastantes diversas e adversas dos/as estudantes, uma estudante chegou a me acusar de racista à tutora da escola.

Outra situação, nesse novo contexto, que me exigiu resiliência, paciência, abertura, estudo, pesquisa, comprometimento e entrega foi encontrar um grupo composto por estudantes da zona rural e urbana, que me levaram a inúmeros momentos de conflitos e análise sobre quais saberes adequados às suas necessidades de aprendizagens e ainda conseguir harmonizá-los dentro de um contexto tão heterogêneo. Em 2016, eu estava com aulas na escola de Ensino Médio da cidade e complementava meu módulo de 60 hora/aula no Educandário Humberto de Campos/EHC, na zona rural. Atuava, novamente, com turmas do 6º ano ao 3º ano do Ensino Médio. Saí da cidade grande na intenção de mudança no ritmo de vida e mudar a relação exaustiva com o trabalho, contudo em um ano morando no interior estava com 42 aulas semanais e deslocando para uma escola na zona rural a 35km da cidade, sem nenhuma ajuda de custo do estado ou município. Chegava a ministrar, em um dia, 15 aulas. Fiquei meses chegando às sextas-feiras completamente rouca e/ou sem voz.

Mergulhada na multiplicidade das questões de um novo território que agora eu habitava e habitada por velhas questões vinculadas à relação distorcida de trabalho e produção, fazia o caminho de ida e volta do EHC - 70km - em processos profundos de reflexões,

tensões, alargamentos, estranhamentos, desejos de conseguir atravessar com alegria, leveza e consistência os desafios didáticos metodológicos, institucionais, políticos, teóricos, estéticos, raciais, culturais e conteudistas que tensionavam minha prática naquele momento. Nesse período, conectei-me com um desejo profundo pela autoatualização da prática pedagógica proposta por Bell Hooks, no livro *Ensinando a Transgredir*. Para a autora, a autoatualização passa pelo bem-estar espiritual, o cuidado da alma, é contra a objetificação do/a professor/a, questiona as desconexões entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais, questiona a cisão corpo e mente, e preocupa-se com um conhecimento significativo para o/a estudante. Acrescentei, naquele momento, a ludicidade e a arte como indispensáveis para uma prática pedagógica em movimento de autoatualização. Eu queria, precisava de uma mudança profunda. Acreditei naquele período que transitaria com melhores condições toda aquela multiplicidade que manifestava nas escolas, acionando e cuidando de múltiplas facetas da minha prática. Porém, cuidar da alma, do espírito, do físico, da mente, me envolver e trazer arte para o processo de ensino aprendizagem, marcar a ludicidade enquanto recurso didático dentro da estrutura de organização do trabalho pedagógico estabelecido pela SEDUC-GO e aplicado pelas escolas, parecia uma tarefa inviável, quase impossível.

Apesar dos inviáveis impossíveis, tinha um fator a meu favor. Estava na Chapada dos Veadeiros, em Alto Paraíso. Alto Paraíso de Goiás possui na sua história características migratórias que comportou e comporta de remanescentes de quilombos e garimpo a misticistas, ambientalistas e espiritualistas da contracultura das décadas de 1960 e 1970, mestras e mestres da cultura tradicional, configurando uma hibridez cultural peculiar e uma formação sociocultural que traz tons particulares à região (Alcântara e Martins, 2022). É um território considerado *hotspot* ecológico brasileiro¹⁹. E por ser esse território tão especial e específico foi escolhido pelo governador do Estado para ser local de implementação dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), como um plano piloto. Surge desse contexto o Instituto de Ensino, Pesquisa e Extensão em Arte/Educação e Tecnologias Sustentáveis, Ipeartes. Deste modo, o Ipeartes é fruto de um Acordo de Cooperação Técnica firmado entre o Governo do Estado de Goiás, Prefeitura de Alto Paraíso de Goiás e entidades da sociedade civil, assinado em junho de

¹⁹ *Hotspot* ecológico ou *hotspot* de biodiversidade são denominações utilizadas para áreas reconhecidamente ricas em diversidade no planeta, mas que estão ameaçadas de extinção. É considerada como *hotspot* toda área com pelo menos 1.500 espécies endêmicas (ou seja, que só existem naquela região) e que já perdeu mais de 3/4 de sua vegetação original (Alcântara e Martins, 2022, p. 13).



2016, para a implementação das ODS via o projeto denominado Alto Paraíso – Território do Bem Viver, que envolviam todas as secretarias de estados. O Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte²⁰ ficou como representante direto da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (Seduc) na implementação do projeto, que teria como eixo orientador a ODS#4, que tratava da educação de qualidade para todos e todas.

Potência. Tive um desejo solto, intenso, no momento certo, no território do “é improvável, mas possível”. Participei, em julho de 2016, de reuniões organizadas pela professora e diretora do Ciranda da Arte Luz Marina Alcântara, que seria a coordenadora do Projeto Ipeartes. Um amigo e eu, fomos indicados pela Coordenação Metropolitana em Goiânia, para a professora Luz Marina como contatos na região e compusemos o primeiro grupo de professores/as e coordenadores/as do Ipeartes. Participaram desses primeiros encontros e reuniões diferentes personagens da cidade, de professores/as da rede pública e privada de educação, como eu, a vereadores/as, diretores/as e coordenadores/as de escolas, secretários municipais, artistas, arte educadores/as, diferentes lideranças urbanas e rurais, casa de cultura, qualquer um/a da sociedade civil que tivesse interesse no tema da educação. Esses encontros serviram de um primeiro mapeamento sobre quais os anseios, necessidades e desejos da população relacionados à educação no município. Encaminhou-se nesses encontros o nome do projeto, Ipeartes, e sua primeira ação, que seria escutar os/as adolescentes e jovens sobre seus sonhos, desafios e necessidades. A escuta aos adolescentes e jovens aconteceu em duas etapas, em rodas de conversa realizadas nas escolas com turmas de nono ao terceiro ano do Ensino Médio, e no I Encontro Jovem de Alto Paraíso. A juventude demonstrou preocupação com mobilidade, trabalho e renda, e como sonho um desejo de viver bem e ajudar sua família, e relacionaram essas conquistas com a qualidade de sua formação escolar e com a formação universitária (PPP Ipeartes, 2024). Os/as jovens demonstraram também um desejo ao acesso a atividades artísticas e esportivas, numa reivindicação de possibilidades de lazer.

Esses dados e as metas da ODS#4 orientaram a formação do primeiro desenho organizacional e ações pedagógicas do Projeto Ipeartes. Formaram-se dois blocos de

²⁰ O Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte é um espaço de formação contínua e continuada da Secretaria de Educação do Estado de Goiás que tem como finalidades centrais a elaboração e a implementação de processos formativos dos professores que ministram a disciplina Arte, a criação de grupos de produção artística e o fomento de pesquisas científicas. (Ciranda da Arte, p.5, 2017). O Ciranda é bastante conhecido e reconhecido dentro da SEDUC-GO, completa esse ano 20 anos de atuação em prol a uma educação pública, de qualidade e com arte educação.

atuação, um na educação formal, e outro na informal. O Projeto estabeleceu como características fundantes

o fomento, a criação e a disseminação de pesquisas e metodologias ativas em arte/educação, o Ipeartes surgiu com a proposta de ser uma unidade escolar inovadora, atuando, de 2016 a 2021, na educação formal e não formal, voltada para o desenvolvimento de tecnologias sustentáveis, com uma perspectiva pedagógica direcionada para a formação integral dos estudantes e, por conseguinte, para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e comunicacionais, em consonância com as metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável #4 (ODS 4/ ONU): “Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”. (Alcântara e Martins, 2022, p. 13).

Organizados seus traços filosóficos e pedagógicos fundantes, a professora Luz Marina Alcântara, com a mesma potência, eloquência e comprometimento com a arte educação que fundou o Ciranda da Arte, encaminhou processos administrativos, apoiados no Decreto Estadual nº 8.824/2016²¹, que resultaram na conquista do aluguel para o prédio sede do Projeto e na contratação de 74 educadores e educadoras de diversas áreas do conhecimento. Era um cenário inimaginável, em poucos meses tínhamos um prédio sede, com alguns móveis e equipamentos (computadores, câmera fotográfica e de vídeo, projetor multimídia, som, microfones) e dezenas de educadores/as, professores/as formando um coletivo multiprofissional. Tinham professores/as de todas as áreas - Sociologia, História, Filosofia, Química, Física, Português, Matemática, Educação Física, Biologia, Inglês, Espanhol, Arte (de todas as linguagens), Pedagogia, Geografia - educadores/as de outras formações, psicólogas, nutricionista, arte terapeuta, desing de moda, arquiteto, agrônomo, turismóloga, e educadores/as sem formação superior que atuavam na educação socioambiental e na área artística.

Difícil selecionar o que narrar após a chegada dos novos e novas educadores/as, vou dessa forma apresentar os lugares que ocupei no Ipeartes e o que em cada lugar afetou e marcou minha prática pedagógica. Nos primeiros meses atuei como professora de Educação Física dentro da proposta de educação formal, numa ação denominada Escola Transformadora que aconteceu no Educandário Humberto de Campos/EHC. Iniciamos

²¹ O Decreto Estadual nº 8.824/2016 institui um Comitê Intersecretarial para a implementação do projeto Alto Paraíso – Território do Bem Viver, sob a coordenação geral da Secretaria do Meio Ambiente, Recursos Hídricos, Infraestrutura, Cidades e Assuntos Metropolitanos (Secima). O Comitê Intersecretarial era composto pelas secretarias de Meio Ambiente, Recursos Hídricos, Infraestrutura, Educação, Cultura e Esporte, Cidades, Assuntos Metropolitanos, da Mulher, Desenvolvimento Social, da Igualdade Racial, dos Direitos Humanos, do Trabalho, da Fazenda, Saúde, Desenvolvimento Econômico, Científico e Tecnológico, de Agricultura, Pecuária e Irrigação, Segurança Pública e Administração Penitenciária (Alcântara e Martins, 2022, p.12).



essa ação no primeiro semestre de 2017. Na Escola Transformadora trabalhamos com a pedagogia de projetos²², organizamos as turmas em agrupamentos multiseriais, colocamos mais de um/a educador/a nas aulas, aumentamos a quantidade de disciplinas eletivas na área de arte e educação socioambiental. No transcorrer dessa ação aconteceram diversas modificações decorrentes de pesquisas e estudos sobre outras experiências pedagógicas e metodológicas, um intenso e penoso diálogo com as determinações da SEDUC-GO e do envolvimento da comunidade escolar. É complicado explicar e validar uma proposta de educação holística dentro de uma secretaria de Estado, mas avançávamos aos poucos. Uma conquista desse período foi a organização de encontros formativos semanais com professores/as do Ipeartes e do EHC, ministrado pela coordenadora pedagógica do Ipeartes que é pedagoga e tem formação na Pedagogia Waldorf²³. Com certeza essas formações trouxeram movimentos e novas perspectivas para minha prática pedagógica. Era o primeiro contato com *pensar, sentir e querer, ritmo, contrai e expande*, elementos importantes na concepção didática metodológica experienciada no Ipeartes. Vou retomá-los logo adiante.

No segundo semestre de 2017, assumi a coordenação local do Projeto Ipeartes. Tínhamos uma coordenação local, com três educadores/as. Fiquei nesse período desenvolvendo funções bastante diversificadas, como organização de horários dos/as educadores/as, encontros com instituições parceiras, mapeamento, concepção, organização e acompanhamento de ações pedagógicas, reuniões para construção do desenho organizacional do Projeto. O que marcou essa etapa foi entender o que é possível fazer com recurso público, quando se tem interesse em produzir uma educação de qualidade e o conhecimento do funcionamento da máquina governamental. Nessa época, já tínhamos adquirido mais mobiliário (cadeiras escolares novas), computadores para laboratório de informática, duas vans Maruá 4x4, uma camionete Maruá 4x4, diversos materiais esportivos (bolas, colchonetes, aparelho de pressão, dois bancos sueco de

²² A pedagogia de projetos teve seus primeiros estudos entre o final do século XIX e início do século XX, e foi sustentada pelo filósofo americano John Dewey. Nessa abordagem, o/a estudante se conecta a um projeto de pesquisa que o/a interesse, e o/a professor/a orienta e supervisiona a turma desde a escolha do tema até a conclusão. O ensino é baseado nas descobertas que surgem do projeto.

²³ A Pedagogia Waldorf foi criada por Rudolf Steiner, a partir da Antroposofia, no contexto da Alemanha pós-guerra. Surgiu para atender necessidades de trabalhadores de fábricas da época, em uma perspectiva de ação social. Rompeu com paradigmas, propondo uma educação para a liberdade. Se baseia na Antroposofia que percebe o ser humano em uma perspectiva física, anímica e espiritual, além de considerar ciclos de sete anos do desenvolvimento humano, chamados de setênios. Pensar, sentir e querer são essenciais no caminho da aprendizagem e são incentivados através de atividades artísticas, corporais e intelectuais de maneira interdisciplinar. (Coletivo Socioemocional, 2022, p. 196).

ginástica, plinto piramidal, mesas de ping pong, slacklines, bússolas, bambolês, kits psicomotricidade, bolas de queimada, medicine ball, coletes, tatame, colchonete), projetor multimídia profissional para cinema e armários. Parece muito, mas não o suficiente e necessário, uma vez que tivemos - o coletivo educador - muitas vezes que contribuir com recursos próprios. Um exemplo, quando fomos fazer matrículas de estudantes da EJA, na Comunidade do Moinho - comunidade quilombola a 12km de Alto Paraíso - tínhamos um problema que era: a pequena escola na comunidade não deixava utilizar a máquina de xerox, as pessoas queriam fazer a matrícula mas com dificuldade em organizar a documentação. Saí da sede do Ipeartes, fui até minha casa, peguei minha impressora, comprei um cartucho novo de tinta e levei à comunidade. Conseguimos matricular as pessoas e formamos muitos estudantes.

Fiquei um ano e meio compondo a coordenação e fui ocupar a função de Representante de Coletivo e professora de Educação Física, concomitantemente. A essa altura já havíamos vivenciado alguns desenhos organizacionais do trabalho pedagógico e chegamos ao formato que durou até 2022. Neste desenho temos um *Núcleo gestor*, composto por coordenação (geral, administrativa, pedagógica) e a *Assessoria de Pesquisa e Mídia*. Um *Coletivo Educador*, formado de coletivos por áreas de formação do/a educador/a (Coletivo de Arte/Educação, Coletivo de Educomunicação (Midialab), Coletivo de Educação Socioambiental, Coletivo de Educação Socioemocional, Coletivo de Humanas, Linguagens, Pedagogia e Exatas, Coletivo de Práticas Corporais e Natureza), *Frentes de ação*, que se criaram e organizaram a partir do interesse e parceria com a comunidade.

As Frentes de ação aconteciam dentro da educação formal e não formal nos municípios que compõem a APA Pouso Alto - Área de Proteção Ambiental do Parque da Chapada dos Veadeiros, que são Alto Paraíso de Goiás, São João d' Aliança, Teresina de Goiás, Cavalcante, Colinas do Sul, Nova Roma. Um destaque da organização pedagógica importante que conseguimos garantir foi o Tempos Pedagógicos, em que asseguramos uma equiparação na relação do tempo destinado a planejamento e horas/aulas dadas. Tínhamos um contrato de 40 horas corridas, diferente dos/as professores/as que atuam em escolas regulares que são contratos por hora/aula. No Estado de Goiás, professores e professoras que possuem contratos de 40h/aulas têm 12 aulas de planejamento e 28 aulas regência. Por termos horas corridas, dividimos 20 horas de planejamento e 20 horas de regência. Assim, o Tempos Pedagógicos eram organizados da seguinte maneira: a Harmonização Coletiva, uma reunião semanal com todos/as os/as educadores/as, dividida



em informes gerais e encaminhamentos e uma parte de formação continuada; os Círculos pedagógicos e planejamento, um encontro quinzenal dos/as educadores/as de cada Coletivo, que seria um encontro por área para realização de estudos, pesquisas coletivas e espaço de consultoria com a coordenação pedagógica, e um encontro semanal com os/as educadores/as das Frentes; o Planejamento individual; a Presença pedagógica, momento em que os/as professores/as estavam em contato direto com a comunidade e/ou produzindo material pedagógico; e o Seminário de formação pedagógica no final do ano.

Experienciar esse desenho de organização do trabalho pedagógico na função de Representante e educadora do Coletivo de Práticas Corporais e Natureza possibilitou constatações substanciais para análise e reflexão da produção da metodologia do bem viver - objetivo de todos os Coletivos do Ipeartes - e de minha prática pedagógica. Conseguimos - o Coletivo de Práticas²⁴ - no decorrer dos dois anos que trabalhamos juntos, vivenciar, mapear e identificar os elementos basilares que compuseram a metodologia de ensino e prática pedagógica que colocamos em ação, que foram: o trabalho coletivo na elaboração de cada aula/atividade desde a investigação/pesquisa, planejamento, execução e avaliação, a ludicidade, os valores humanos, a cooperação, a mediação docente, a intencionalidade pedagógica e o jogo como metodologia. Estar, naquele momento, representante de coletivo após participar da coordenação geral e da construção do desenho organizacional ajudou o Coletivo de Práticas a se posicionar de forma a aproveitar as potências e possibilidades da organização do trabalho pedagógico em circulação. Trabalhamos muito juntos. No Ipeartes, cada educador/a tinha demandas que vinham das necessidades que as parcerias na comunidade anunciavam e ações e projetos - contextualizados com as necessidades da comunidade - que poderiam ser propostos pelos Coletivos, compondo sua presença pedagógica. Dessa forma, atuamos em frentes de ação onde estávamos em duplas, trios e no Projeto Circuito de Jogos Educativos e Cooperativos todos juntos, os cinco educadores. Foi extremamente rica a possibilidade de não estar sozinha/o em uma ação pedagógica. Juntos/as trazíamos mais referências, mais conhecimentos, mais olhares e percepções que enriqueciam as problematizações das tematizações manifestadas. Juntos/as, tínhamos melhores condições de dar mais atenção às particularidades dos/as estudantes e um maior alcance

²⁴ Usarei, para simplificar, o termo Coletivo de Práticas para me referir ao Coletivo de Práticas Corporais e Natureza do Projeto Ipeartes. O Coletivo de Práticas foi composto no período referenciado acima por três professores e uma professora de Educação Física e um educador/instrutor de karatê.

para acompanhar e perceber o grupo.

Estávamos juntos/as na presença pedagógica (aulas) e nos momentos de planejamento de Coletivo e de Frentes de ação, criando assim, condições de troca e produção de conhecimento durante todo o processo. Juntos/as compreendemos a presença e importância da ludicidade não só nas presenças pedagógicas, enquanto um recurso didático contínuo, mas nos momentos de planejamento, estudos, pesquisas, produção de material didático - produzimos materiais didáticos com bambus, papelão, resto de material de construção, diversos tipos de papeis. O lúdico nos deixava mais criativos, espontâneos e motivados. A ludicidade, segundo Johan Huizinga, um importante teórico sobre o tema, está intimamente ligada ao conceito de "jogo". Em sua obra "Homo Ludens" (2000), o autor argumenta que o jogo é uma atividade essencial e constitutiva da cultura humana e que está intimamente ligado à criatividade e à expressão cultural. Huizinga afirma que muitas das formas de arte, conhecimento e processos sociais encontram suas raízes em experiências lúdicas. Para o autor, o jogo é caracterizado como uma atividade voluntária, realizada dentro de certos limites de tempo e espaço, que segue regras estabelecidas e é acompanhado por um sentimento de liberdade e prazer. No projeto Circuito de Jogos educativos e cooperativos, ao escolher o jogo, escolhemos a ludicidade enquanto estratégia didática metodológica, porém quando percebemos o transbordamento do lúdico nos nossos planejamentos, pesquisas, estudos, enfim, em nós, nos aproximamos do que Luckesi (2002) propõe, que é a ludicidade como uma experiência de plenitude

O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. (Idem, 2002, p. 2).

Estávamos plenos na experiência das atividades que desenvolvíamos. Eu estava plena. Era algo como sugerido por Luckesi, um estado interno, vivemos e agimos ludicamente "como uma experiência interna 'de consciência', 'um estado de espírito' " (Luckesi, 2002, p.3). E encontramos a ludicidade nos valores civilizatórios afro descendentes. E quero aproveitar que chegamos nos valores civilizatórios afro brasileiros e falar também da minha aproximação às manifestações da cultura tradicional e a percepção da procura de uma nova postura ética em frente à vida, às relações humanas e

ao meio ambiente. Eu procurava novas referências que me conectassem com um sentido mais profundo, coletivo da vida numa intensidade contagiante e que fizesse sentido também aos meus e minhas estudantes e circundantes.



Imagem 1 - Coletivo de Práticas Corporais e Natureza/Ipeartes

Os valores humanos foram, até um determinado momento dessa busca, ladrilhando caminhos possíveis para uma nova postura ética diante da vida e assim, na mediação docente que me propunha a realizar. Falamos sobre os valores humanos, pesquisamos, estudamos, vivenciamos oficinas que trabalhavam a perspectiva da Educação em Valores Humanos nas formações continuadas do Ipeartes. Para o Coletivo Socioemocional (2022, p. 195)

A Educação em Valores Humanos/EVH parte da visão de que o ser humano é um ser integral, que possui várias dimensões: física, emocional, mental e espiritual. Este ser humano é também um ser conectado com toda a vida, por isso é capaz de expressar toda a potencialidade humana, se tiver condições para isso [...]. A EVH propõe um resgate da conexão entre ser humano e natureza e também, convida educadores/as e familiares a se tornarem exemplos para crianças e jovens, se dedicando no desenvolvimento em si dos valores humanos.

Inserimos os valores humanos na nossa intencionalidade pedagógica produzindo atividades de ensino em que os valores deveriam ser operados e, acompanhamos o envolvimento e afetação dos/as estudantes ao se depararem com esses valores, se



conseguiam identificá-los, nomeá-los e manifestá-los na sua maneira de sentir, pensar e agir no decorrer das atividades. E em uma via de mão dupla, acompanhamos também onde conseguimos identificá-los, nomeá-los e manifestá-los na nossa mediação docente. E as manifestações da cultura tradicional?

Passei por uma mudança na maneira de compreender as manifestações da cultura tradicional que perpassam as dimensões estética, política e ética. Como exemplo, deixar de entender e explicar a cultura tradicional como sinônimo de atividade artística cultural, esvaziada de elementos políticos, de resistência e saberes contracoloniais e, concomitante a essa percepção, a localização da minha mentalidade colonizada, eurocentrada, urbanizada ao olhar para a cultura tradicional. Mudar para Alto Paraíso e ter o Encontro de Culturas²⁵ foi um cenário importante nesse processo. E também trabalhar com as comunidades rurais no EHC e estabelecer nas ruas, escolas, festas, bairros, supermercado convivência com kalungas e descendentes de outras comunidades tradicionais da região. Relacionar com os mestres e mestras de saberes tradicionais no Encontro de Culturas e no RAÍZES²⁶ - Grande encontro de raizeiros, parteiras, benzedeiros e pajés na Chapada dos Veadeiros - e depois encontrá-los nas feiras da cidade. Uma convivência cheia de esperança, inspiração, força, resistência e muitas histórias e situações de escassez e violências domésticas. Uma convivência que ensina novas formas, a partir de formas ancestrais, de sentir, pensar e agir no mundo.

Com o Ipeartes, atuamos para mapear, identificar, respeitar e operar com os saberes tradicionais na nossa proposta curricular. Com o Coletivo de Práticas a compreensão de que a nova postura ética (política e estética) investigada, desejada, colocada em produção - ou pelos menos tentado - em nossas ações pedagógicas - e na vida -, estava bem ali, nos saberes da cultura tradicional. E nos saberes tradicionais encontramos os valores civilizatórios afro-brasileiros, que nos aproximou das questões das relações étnico-raciais. Os valores civilizatórios afrodescendentes são princípios, práticas e conhecimentos

²⁵ O Encontro de Culturas Tradicionais da Chapada dos Veadeiros acontece anualmente e reúne expressões culturais de diferentes tradições do Brasil. O evento é realizado pela Casa de Cultura Cavaleiro de Jorge na Vila de São Jorge, em Alto Paraíso de Goiás e conta com apresentações de cultura tradicional, rodas de prosa, oficinas, palestras, rezas, cortejos e outros encontros. Além disso, o Encontro de Culturas também promove debates sobre a importância da cultura tradicional e da sociobiodiversidade.

²⁶ O RAÍZES – Grande Encontro de Raizeiros, Parteiras, Benzedeiras e Pajés na Chapada dos Veadeiros é uma escola aberta de reconexão com a ancestralidade da nossa gente. Realizado anualmente desde 2016 (exceto durante a pandemia) e organizado de forma colaborativa e independente por voluntários, doadores e patrocinadores da Chapada e de todo o Brasil. O RAÍZES tem como missão salvaguardar, mas também difundir os saberes e fazeres tradicionais, valorizando mestras e mestres como bibliotecas vivas das ciências ancestrais que curam o corpo, a mente e a alma.



transmitidos ao longo das gerações pela diáspora africana, “valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração” (Trindade, 2005, p.30), no nosso corpo. Expressam a riqueza cultural, histórica e espiritual das comunidades afrodescendentes. Esses valores não apenas refletem as tradições africanas preservadas e adaptadas no contexto brasileiro, mas também representam uma base para a construção de identidades, resistências e contribuições significativas para uma sociedade mais justa, que respeite as diferenças. Azoilda Trindade (2005, p.30) explica que

A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/os de sermos brasileiros e brasileiras.

Assim, na busca por essa nova postura ética diante da vida, que refletisse em novas formas de praticar a docência e tornar mais atrativa a educação escolar para nós professores/as e para os/as estudantes, miramos os valores humanos e por habitarmos um território quilombola kalunga, um ponto de confluência de vários saberes ancestrais que é a Chapada dos Veadeiros, focalizamos os valores humanos e acertamos os valores civilizatórios afrodescendentes. Trindade (2005) organiza e apresenta os seguintes valores: *Circularidade, Oralidade, Religiosidade, Energia Vital (axé), Corporeidade, Ludicidade, Musicalidade, Memória, Ancestralidade e Cooperativismo/Comunitarismo* enquanto princípios inscritos na memória dos afro-brasileiros. Sendo assim, como já trabalhávamos com ludicidade, corporeidade e cooperação, iniciamos um trabalho mais orientado pelos valores civilizatórios afrodescendentes, a musicalidade, a circularidade, a ancestralidade e a memória foram aos poucos sendo inseridas e melhor compreendidas.

A cooperação, encontramos em dois lugares, nos valores humanos como princípio do lpeartes, em seguida nos valores civilizatórios afro descendentes, e no Projeto Circuito de Jogos educativos e cooperativos enquanto uma proposta didática metodológica. Com a cooperação seguimos um caminho parecido com o da ludicidade no Coletivo de Práticas, conseguimos colocar o princípio cooperação em ação na maneira de pensar, sentir e agir dentro do grupo e com outros grupos e estudantes, uns mais outros menos, cada um com sua intensidade, mas era possível perceber em todos a cooperação sendo exercida. Criamos um campo de força cooperativo. Para trabalhar com a cooperação como recurso

didático metodológico do projeto Circuito de jogos, procuramos autores, experiências, discussões e encontramos Terry Orlick, Guillermo Brown, Fábio Brotto. Orlick (1978, p. 30) nos inspirou bastante ao escrever que

experiências controladas com adultos indicaram que gostamos das pessoas que cooperam conosco mais do que das pessoas que competem conosco; gostamos das que nos elogiam mais do que daquelas que nos criticam; gostamos das que contribuem para que alcancemos nossos objetivos mais do que das que não fazem isso; gostamos de que nos façam favores e daqueles a quem fazemos favores; gostamos das pessoas que partilham da nossa opinião, que nos escutam e respeitam o que dizemos. De fato, o que não determina isoladamente se uma pessoa gostará de outra é a retribuição do sentimento. Neste sentido, gostar de alguém parece ter um efeito de bola de neve. Quanto mais as pessoas tendem a gostar de nós, mais tendemos a gostar delas e a cooperação parece ser a maneira de fazer a bola de neve crescer.

Assim sendo, os dados da pesquisa colocados por Terry Orlick iam ao encontro com o que estávamos vivendo naquele período. Não tínhamos dúvidas de que produzir um ambiente cooperativo era contagiante e potente, aumentamos nossa capacidade de envolvimento e produção das atividades. Conseguimos, naquele momento, operar em nossas mediações docentes com o elogio, o cuidado, a escuta ativa, a troca de favores, pequenas ajudas cotidianas, a valorização da ideia e percepção do/a outro/a, aspectos destacados pelo autor. E ampliamos a possibilidade de compreender e tratar com a cooperação ao enxergá-la a partir da óptica dos valores civilizatórios afrodescendentes. Ampliamos porque agregamos mais um sentido, um significado a cooperação, o comunitarismo, evidenciando a multiplicidade cultural para vivenciar e explicar as coisas do mundo. Ampliamos porque agregamos a cultura afrodescendente e particularmente, a mim, única negra no grupo de professores do Coletivo de Práticas, um passo para aproximação de um trabalho mais sistematizado com a EREER.

Outros dois elementos basilares que compuseram o trabalho do Coletivo de Práticas e afetaram minha prática pedagógica foram a mediação docente e a intencionalidade pedagógica, retroalimentando o movimento de autoatualização. A articulação entre teoria e prática era a base constituinte da mediação docente que almejamos, um ensinar que exigia reflexão crítica sobre a prática (Freire, 2019). Para Paulo Freire, a mediação docente não se restringe à simples transmissão de conhecimento, mas envolve um processo dialógico em que o professor e os alunos aprendem juntos em uma relação de troca e construção coletiva de saberes.

O(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o

conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora reconhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar aprender (Freire, 1992, p. 42).

Dessa maneira, buscamos nas formações continuadas internas conhecer o conteúdo que deveria ser ensinado e tomar as rédeas de nossa intencionalidade e mediação. Parte da motivação e orientação para refletirmos sobre a mediação e intencionalidade pedagógica vinham das formações internas que aconteciam sistematicamente no Ipeartes. O Ipeartes, com suas bases freireanas, assumiu, como elemento político e filosófico, o sujeito e sua cultura no centro de seu modelo didático pedagógico. Dessa maneira, os conteúdos eram também produzidos a partir de temas geradores, com diálogo, escuta ativa e problematizações. Refletimos e dialogamos sobre a necessidade do/a docente ao mediar, transformar os saberes científicos, tradicionais e dos estudantes em conteúdo escolar, num movimento de respeito aos saberes dos/as educandos/a, de pesquisa, de criticidade, de apreensão da realidade, de comprometimento (Freire, 2019). Outros elementos importantes que integravam nossas aulas e fizeram parte da tentativa de produção de uma intencionalidade e mediação pedagógica comprometida com um processo de ensino aprendizagem positivo e efetivo, foram o ritmo, o contrai expande, o pensar sentir querer, inspirações referenciadas na Pedagogia Waldorf.

Integrar tais elementos na nossa prática foi resultado de estudos, orientações pedagógicas e vivências mediadas e tutoriadas pela coordenadora pedagógica do Projeto Ipeartes – pesquisadora e pedagoga Waldorf - Luana Villas Boas. O ritmo na pedagogia Waldorf considera o respirar inerente a tudo que é vivo, incluindo a educação. O contrai e expande da respiração humana é parte de um movimento que acontece em todos os fenômenos da vida. E no trabalho escolar é intercalado em movimentos de inspiração (concentração) e de expiração (expansão/relaxamento), numa dinâmica entre ouvir e participar, observar e fazer, movimento corporal expansivo e contido, atividade mental e manual, estímulo e atenção. Uma alternância entre ação e reflexão coletiva e individual. E nos nossos planejamentos e atividades de ensino do Coletivo de Práticas foram incorporadas alternância de atividades mais expansivas e contraídas, assimilando o movimento do respirar. A contração ficou mais relacionada a momentos de concentração - atividades individuais/coletivas, escrita, leitura, desenho, silêncios - e a expansão a

momentos de atividades individuais ou coletivas, mas que envolvam a interação e agitação entre os participantes e a movimentação corporal. O ritmo no Ipeartes se caracteriza também como uma atividade - que pode conter uma cantiga, um conjunto de movimentos corporais executados ritmicamente, um verso, uma brincadeira, uma dança circular - que inicia a aula, oficina, vivência e quando possível, encerra.

Outra inspiração da Pedagogia Waldorf foi a incorporação em nossas atividades do pensar, sentir e querer, que afirma a compreensão de que o processo de ensino aprendizagem não pode se dar somente com acúmulo de saber científico abstrato. A arte, por exemplo, está no próprio ato de ensinar, na originalidade, imaginação, criatividade, na estruturação temporal de uma atividade, com seu contrai e expande. Segundo a Federação das Escolas Waldorf no Brasil/FEWB²⁷, as emoções e as sensações acompanham a experiência de aprender e dão sustentação à atividade intelectual. Assim sendo, “quando a informação é elaborada no intelecto (pensar), passa pelos órgãos dos sentidos (sentir) e determina uma vontade (agir), ela se transforma em conhecimento” (FEWB, 2024). O caminho da aprendizagem passa pelo pensar, sentir e agir.

Assim, o conteúdo era organizado a partir dessas dimensões que faziam correlações com as dimensões do conhecimento propostas para uma educação integral na Base Nacional Comum Curricular/BNCC e no Documento Curricular do Estado de Goiás/DC-GO, sendo elas: conceitual, atitudinal e procedimental. O pensar (conceitual), para momentos relacionados ao conceito propriamente dito; o sentir (atitudinal), para momentos relacionados às sensações e emoções que o conteúdo traz; querer (procedimental), para momentos de apropriação do conhecimento, trazendo o movimento da vida pra dentro da aula. E para concluirmos com esse trecho sobre elementos que compuseram nossa mediação e intencionalidade pedagógica, a coordenadora pedagógica Luana, em uma das formações organizou uma fala em que apresentou as dimensões do pensar/sentir/querer e da BNCC/DC-GO em relação com a abordagem triangular freiriana, conceitual, pensar, enquanto leitura de mundo, as palavras geradoras, temas e perguntas da comunidade; atitudinal, sentir, a contextualização, enquanto inclusão das narrativas e diferentes aspectos da realidade; e o procedimental, o querer enquanto vontade, a ação transformadora. Era a metodologia do bem viver florescendo.

²⁷ A FEWB é uma organização sem fins lucrativos de escolas e organizações independentes Waldorf no Brasil. Fundada em abril de 1998 por professores de 11 escolas, a FEWB surgiu para apoiar e promover a educação e o diálogo sobre os interesses da Pedagogia Waldorf no Brasil. Hoje conta com um Conselho Editorial que tem como meta a edição de livros da obra pedagógica de Rudolf Steiner e de trabalhos de professores brasileiros. Site da Federação https://www.fewb.org.br/sobre_fewb.html



A rotina e atividades do Ipeartes caminhavam a todo vapor, o Coletivo de Práticas era um coletivo bastante atuante. Nossos relatórios, no final de 2019, apontavam diversas conquistas, desafios e propostas para o ano seguinte, porém, todos nossos planos foram modificados pela pandemia da COVID-19 em 2020. Algumas frentes de ação do Coletivo de Práticas não foram passíveis de adaptação para o ensino remoto. Analisamos a situação e buscamos alternativas para que não ficássemos sem demandas, portanto, sem contrato de trabalho. Conseguimos assim, encaminhar uma parceria com as superintendências do Ensino Fundamental e Médio em que produzimos atividades de apoio para aulas não presenciais de Educação Física postadas no site do Portal NetEscola²⁸ e Webzine²⁹. Foram mais de 190 atividades elaboradas, do 1º ano do Fundamental ao Ensino Médio. Em 2021, fui convidada a assumir a coordenação local do Ipeartes, novamente. Foi difícil me afastar da dinâmica do Coletivo de Práticas, mas entendia que era necessário. Fiquei na função de coordenadora local até agosto de 2022, quando consegui a licença para aprimoramento. Entre 2021 e 2022 fui afetada pela Pedagogia Griô e o JTG.

²⁸ O Portal NetEscola é uma plataforma digital do Governo de Goiás que disponibiliza conteúdos didáticos para alunos/as e professores/as da rede estadual de ensino. A ferramenta foi lançada em 2020 para auxiliar no período de aulas não presenciais. O Portal oferece: Videoaulas, Materiais, Atividades, Listas de exercícios, Simulados e testes. Disponível em <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/login>

²⁹ A revista digital WebZine Ciranda da Arte é uma plataforma de conteúdo pedagógico das quatro áreas artísticas. Os materiais de arte são elaborados pela equipe de professores do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte nas quatro áreas artísticas: artes visuais, dança, música e teatro. Tem como proposta divulgar conteúdos pedagógicos, aulas e materiais que auxiliem os professores e estudantes em suas ações educativas. Disponível em <https://cirandadaarte.com.br/webzine/>

3. CONFLUIR – o cruzo de ideias

“Transfluindo somos começo, meio e começo. Porque a gente transflui, conflui e transflui. Conflui, transflui e conflui.” Nêgo Bispo

3.1. Pedagogia Griô e o Jogo de Trilha Griô

“Lá vem o sol, é o sol por cima do sol, lá vem o sol é o sol por cima do sol, antes que o dia amanheça, peço meu bem apareça, lá vem o sol, é o sol por cima do sol.”

Aprendi essa cantiga com Rosevânia Machado - educadora e aprendiz Griô - no curso de Formação Pedagogia Griô EAD e foi marcante começar uma aula escutando e cantando uma cantiga da cultura tradicional. Comecei a formação em março de 2021, tempos de pandemia. Havia um extremo cansaço das atividades online, mas mesmo assim, decidi fazer o curso. Decisão impulsionada por diversas questões que passavam pela mudança no olhar e compreensão sobre a tradição oral e superação da folclorização das manifestações étnicas afro-indígenas, das relações étnico-raciais negativas e da concepção de mestres e mestras da tradição oral, analfabetos e desprovidos de lugar político, social, educativo e econômico (Pacheco, 2006). Também fui motivada, outra vez, na coordenação do Ipeartes, pelo desejo de sistematização do trabalho pedagógico, didático e metodológico desenvolvido até aquele momento. Parecia importante conhecer, operar e se inspirar por outras propostas de educação inovadora, principalmente baseadas em saberes da tradição oral, questões étnico-raciais, com economia solidária e comunitária, num projeto de humanidade ecológico, com a natureza sendo respeitada, admirada e cuidada. Outros fatores vieram a influenciar minha escolha por essa formação, porém acredito serem estes os de maior expressão.

É fácil se encantar e se inspirar pela história da ONG Grão de Luz e Griô, em Lençóis, Bahia, região da Chapada Diamantina. Pacheco (2006) narra ser uma história construída por histórias de vidas de muitas pessoas, entidades, seus saberes, afetos e conflitos. Foi iniciada em 1993 por lideranças femininas - mães e demais moradoras que se organizaram para distribuir comida para crianças em situação de vulnerabilidade -, um projeto de horta comunitária e o apoio da sociedade civil interessada em ajudar na criação de um projeto de educação para crianças e adolescentes do município baiano. Oficinas de artesanato e aulas de reforço foram integradas a essas iniciativas, nascendo o Grão de Luz. Em 1998,

Seguindo o potente movimento iniciado pela organização da sociedade civil, as Oficinas Grão de Luz são ministradas na semana pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Lençóis/BA e, posteriormente, sistematizadas em um projeto de formação continuada para educadores/as municipais, já com a figura do griô africano, contador de história de tradição africana, integrando a proposta pedagógica à figura mítica e política do Velho Griô³². Essa mobilização é apoiada e fortalecida pelas políticas públicas do final dos anos 1990, que buscavam a valorização da cultura tradicional. Surge o Projeto Griô, “que tem como objetivo a valorização dos mestres e mestras portadores dos saberes e fazeres da cultura oral, com a figura dos Griôs no centro da ação pedagógica, e o fomento da transmissão desta tradição nos espaços escolares e comunitários” (Pereira, 2015, p. 85). Em 2001, a Associação Grãos de Luz foi criada para fortalecer a autonomia do projeto, e em 2002 recebe o nome de Grão de Luz e Griô. Ao longo dos anos, o projeto expandiu suas atividades para outros municípios da Chapada Diamantina e ganhou reconhecimento nacional e internacional, com prêmios como o Itaú Unicef e a participação em festivais internacionais. Em 2005, recebeu o reconhecimento do Ministério da Cultura como Ponto de Cultura. Com isso, a Pedagogia Griô é a sistematização de pesquisas, reflexões e vivências, “uma reinvenção de métodos de educação, participação e encantamento do social que busca a valorização da palavra, dos afetos, das memórias e dos rituais da tradição oral” (Bins, 2020, p.59). Uma pedagogia que emerge das tradições orais e culturais dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, valoriza a ancestralidade, os saberes tradicionais e que integra identidade, ciência, arte e tradição oral no currículo educacional.

³² O Velho Griô é uma figura mítica e política que foi inventado durante a aplicação do Projeto Griô e “representou e sensibilizou o imaginário da comunidade participante, bem como, a postura e metodologia de seus pesquisadores, educadores e coordenadores” (Pacheco, 2006, p.25).

Segundo Pacheco (2021, p. 1) a

Pedagogia Griô é uma pedagogia facilitadora de rituais de vínculo e aprendizagem entre grupos identitários, a escola e a comunidade, saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais, artes e tecnologias das diversas culturas e povos; por meio do encantamento, da vivência, do diálogo e da produção partilhada para a elaboração do conhecimento, geração da consciência comunitária e de um projeto de comunidade/humanidade que tem como foco a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração do direito à vida.

Assim, se o conceito da Pedagogia Griô pode causar impacto em corações de educadores e educadoras esperançosos por inspiração e redimensão, é transformadora a experiência em vivenciar seu modelo de ação pedagógica. Parecia o caminho certo de incitação à autoatualização de minha prática. Me provocou a pensar a identidade, a minha identidade e a ancestralidade nela contida. Buscar a ancestralidade e seus saberes constitutivos. Uma identidade afro-brasileira, indígena, caipira, urbana, cerradense. Um modelo de ação pedagógica que me atirou em reflexões e práticas sobre rituais e vínculos de aprendizagem numa vivência afetiva, política, cultural, sensorial e espiritual. O caminho de elaboração do conhecimento proposto pela Pedagogia Griô no seu modelo de ação pedagógica percorre por processos de encantamento, vivências, diálogos e partilhas, com a identidade e a ancestralidade no centro do processo educativo, e a oralidade como fonte de conhecimento (Bins, 2021). Com isso, afirma um modelo de ação pedagógica que, segundo Pacheco (2017, p. 22)

inspira o processo de elaboração do conhecimento desde o ponto de vista do encantamento e da vivência da pessoa em sua comunidade de origem ou moradia em interação com o mundo e as ciências universais elaboradas, das diversas culturas do mundo. O modelo fundamenta a prática educativa encantadora, vivencial, dialógica e partilhada que potencializa e integra a diversidade de estímulos afetivos e culturais externos a identidade; facilita a elaboração e integração consciente de seus fluxos internos, bem como sua expressão e resposta ao mundo afetivo e cultural onde convive. As práticas culturais da comunidade e sua raiz mais profunda, a oralidade, são mobilizadas como forças ativas e estruturantes da iniciação do griô aprendiz e de educadores griôs, bem como da educação vivencial dos mais novos da comunidade. Porém é preciso que o vínculo e o grupo sejam constituídos como continente afetivo para que os fluxos orgânicos e psíquicos se expressem no mundo social por meio do diálogo amoroso, com princípios éticos. É no vínculo e na presença do outro que a identidade se revela, se expressa, se comunica, e nesta comunicação descobre a intersubjetividade, o que existe entre um e o outro, aquilo que constitui o diálogo, a problematização, os conflitos e as contradições da realidade.

E dessa forma, a ação pedagógica Griô irá servir a

um projeto civilizatório de humanização por meio da convivência comunitária,

biocêntrica e planetária que interage a vivência e a consciência; a tradição oral e a tradição escrita; o local e o global; o inconsciente, o consciente e a realidade; o instinto, a emoção e a razão; o selvagem e o civilizado; os encantados e os mitos; a religiosidade e a ciência; a cosmovisão e a epistemologia; o ser humano com todos os demais seres (Pacheco, 2017, p. 1).

A Pedagogia Griô, em seu modelo de ação pedagógica, tem como referência a educação biocêntrica, de Ruth Cavalcante e Rolando Toro na construção do conceito de vivência e identidade; a educação dialógica, de Paulo Freire, Ruth Cavalcante e Cezar Wagner no conceito de diálogo e consciência; a educação para as relações étnico-raciais positivas, de Vanda Machado, que contribui para os conceitos de ancestralidade; a educação que marca o corpo, de Fátima Freire; o conceito de cultura viva comunitária, de Célio Turino; a produção partilhada do conhecimento, de Sérgio Baron; e a arteeducação comunitária, de Carlos Petrovich (Pacheco, 2021). No entanto, a “referência vital e epistemológica da Pedagogia Griô se dá no encantamento, vivência, resistência política e cultural de valorização à vida, de todas as práticas da transmissão oral, chamadas oralidade ou tradição oral, das culturas tradicionais do Brasil” (Pacheco, 2021, p. 4).

Conheci a Pedagogia Griô em 2019, por amiga que passou uma temporada em Tanhaçu, município baiano, a 127km da Chapada Diamantina e escutou por lá histórias sobre os/as mestres/mestras Griôs e uma pedagogia baseada nos saberes tradicionais e na oralidade. Em janeiro de 2020, um outro amigo participou em Lençóis/BA, da Trilha Griô³³ e mais uma vez tive notícias dessa pedagogia que trabalhava a identidade e a ancestralidade. Em 2021, um dos professores do Coletivo de Práticas, Victor Manuel, contagiado pela potência do nosso trabalho e asfixiado pela pandemia da COVID-19, falou sobre a formação da Pedagogia Griô em EAD e que estava muito interessado em participar. O Victor, de nós cinco, era o mais envolvido com os saberes e fazeres da tradição oral e nos guiava bastante para esses rumos. Iniciamos o curso em março de 2021. Era recente o formato de educação a distância, a pandemia havia forçado o oferecimento virtual, que segue sendo oferecido. A formação tem 200 horas e é oferecida em 14 meses, 14 encontros. De dois encontros, um deve ser a participação no Encontro Nacional da Pedagogia Griô - em formato virtual - em que acontecem os rituais de certificação do curso, e o outro na Caminhada e Trilha Griô, que acontece em Lençóis/BA. Os 12 módulos restantes são divididos em atividades, vivências, diálogos, pesquisas, estudos, contação

³³ A Trilha e Caminhada Griô, uma das práticas pedagógicas da Pedagogia Griô, é um encontro de imersão e convivência com mestres e mestras griôs e moradores de quilombos, assentamentos, comunidades rurais que guiam, cantam e contam as histórias, saberes e fazeres de resistência e criatividade.



de histórias, cantigas, oralidade, partilhamentos, histórias de vida, danças, diversas práticas que integram os rituais de vínculo e aprendizagem da Pedagogia Griô. Atualmente, a formação presencial é oferecida em Salvador, São Paulo, Ilhéus/Barra Grande e Porto Alegre.

Encontrar a Pedagogia Griô foi um presente. A cada módulo, prática ritual vivenciada, sentida e apreendida uma explosão de conexões e sentidos abertos. É incrível o poder de mobilização da oralidade da mestra Lilian Pacheco e do mestre Márcio Caires. É certo o encantamento provocado pelas vozes, cantigas e alegria nas cheganças das educadoras e aprendizes Griô Priscila Martins e Rosevânia Machado. Os encontros com as mestras e mestres são momentos potentes, belos, vivos. Consegui conhecer e entender mais sobre a tradição oral e toda a potência dos saberes tradicionais, desde o início da formação nos é orientada e estimulada a aproximação à tradição oral e suas/seus mestres/as. Os vínculos são criados não só entre as pessoas, mas com a vida. Foram rituais que me conectaram com a vida. Variadas categorias manifestadas na formação da Pedagogia Griô confluíam com as referências teóricas, didáticas, metodológicas e visão de mundo que trabalhávamos no Ipeartes, diversos aspectos da ação pedagógica Griô era na minha cabeça relacionada ao nosso trabalho e fortalecia o desejo de condução da sistematização do que já havíamos experimentado e vivenciado em nossas práticas pedagógicas em cinco anos de projeto Ipeartes.

Durante a formação conhecemos e apreendemos o modelo de ação pedagógica Griô em várias práticas rituais de vínculo e aprendizagem que nos conduzem à elaboração e sistematização do conhecimento. Seu desenho tem ao centro a vida, a identidade, a ancestralidade, o bem viver. Esse centro é circundado por dois triângulos, que formam uma estrela. De acordo com Bins (2021, p. 62)

Essa estrela trabalha o encantamento e a vivência. Um dos triângulos representa a emoção, a música e o movimento através da vivência das danças, das cantigas e dos sentimentos identitários; o outro triângulo, que se interliga ao primeiro, representa os mitos, os arquétipos e os símbolos, as oficinas de saberes e fazeres tradicionais da comunidade e as histórias de vida. A Pedagogia Griô acredita que a referência do conhecimento precisa partir de si, da sua ancestralidade, depois daí vem o diálogo e a conversa com os conhecimentos mais universais. É onde se forma o hexágono. Nesse hexágono acontece o diálogo problematizador e a produção partilhada entre todos, entre os saberes tradicionais locais e as ciências universais sistematizadas e publicadas. Circundando o hexágono temos uma espiral que representa o projeto de humanidade e de comunidade, onde ficam os temas geradores.

Assim, orientados/as por esse modelo de ação pedagógica, percorremos por práticas

de louvação griô, contação de histórias, aula espetáculo, aula vivencial, as cantigas de chegança e despedida, roda de Benção, encontros dialógicos, jogo de trilha griô num processo de produção partilhada do conhecimento. E diante desse acervo de encantarias fui encantada em especial pelo JTG. O Jogo de Trilha Griô é

um ritual de vínculo e aprendizagem da Pedagogia Griô em forma de jogo educativo e cooperativo que facilita o processo e elaboração do conhecimento por meio da brincadeira e do diálogo sobre temas geradores por um projeto de comunidade/humanidade com foco no fortalecimento da identidade, vínculo com a ancestralidade e celebração do direito à vida. O jogo é composto por mapa, cartelas de desafios, símbolos, bonecos, sementes, colares e livretos artesanais resultados do processo de encantamento, vivência, diálogo e produção partilhada do conhecimento com mestras(es) griôs, famílias e grupos culturais de um território e tema gerador selecionado. O jogo de trilha possui uma missão coletiva, as(os) participantes aprendem a construir jogos educativos e cooperativos; a brincar, conviver e criar relações de ajuda; a dialogar, pensar e se expressar espontaneamente; a problematizar temas geradores; a autoavaliar erros e acertos (Pacheco, 2021, p.1).

Meu interesse por jogos é antigo, não à toa o jogo era um dos temas centrais das pesquisas, estudos e práticas do Coletivo de Práticas Corporais do Ipeartes. Pelo projeto Circuito de Jogos Educativos e Cooperativos o jogo tinha tomado uma dimensão significativa do nosso interesse e trabalho. Queríamos experienciar, operar e validar o jogo enquanto recurso didático metodológico para qualquer etapa da educação formal.

A palavra jogo possui diversas acepções encontradas em diferentes culturas (Elkonin, 1998), ela pode ser empregada com significado de entretenimento e com vários sentidos figurados, como “jogar com a própria vida”, correr algum risco. A história do jogo remonta a milhares de anos, com registros de atividades lúdicas encontradas em diversas civilizações antigas. Um dos jogos mais antigos conhecidos é o Senet, originário do Egito por volta de 3100 ac, que não apenas divertia, mas também tinha conotações espirituais, refletindo reflexões sobre a vida após a morte (Lima, *et al*, 2022). Outro exemplo é o jogo de dados, cujo uso é registrado em civilizações como a Mesopotâmia e a Índia, indicando que o ato de jogar sempre fez parte da condição humana, tanto para entretenimento quanto para rituais sociais e culturais. Com o passar dos séculos, os jogos continuaram a evoluir, incorporando influências culturais e tecnológicas. Assim, o fenômeno jogo é experienciado, observado e estudado pelo ser humano a muito tempo e sua caracterização e definição podem ser encontradas em diversas áreas do conhecimento, como na psicologia, sociologia e educação. Porém, não será tarefa aqui debater os diferentes e diversos sentidos atribuídos ao jogo, me dedicarei a apresentar qual entendimento de jogo é

operado na utilização do JTG no Ensino Médio.

Encontramos na educação o reconhecimento do caráter educativo e formativo do jogo, principalmente na infância. Kishimoto (2008) indica a importância do jogo na Educação Infantil para a construção do conhecimento ao introduzir o lúdico, o prazer, a capacidade de iniciação e ação ativa no processo de ensino aprendizagem. Piaget (1978) argumenta que o jogo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, permitindo que as crianças explorem e construam o conhecimento através da interação. Para o autor, o jogo é a construção do conhecimento. Vygotsky (1988) complementa essa perspectiva, enfatizando que o jogo proporciona um espaço social onde as crianças aprendem umas com as outras, desenvolvendo habilidades sociais.

João Batista Freire (2005) critica que no espaço escolar encontram-se justificativas vagas sobre as qualidades educativas do jogo, que negam seu caráter educativo por si só e o utilizam apenas para amenizar a dureza das tarefas escolares. O autor se propõe a apresentar alguns aspectos desconsiderados e que esvaziam a compreensão do jogo na educação. Tais aspectos me pareceram importantes para argumentar e defender o jogo no Ensino Médio, e em particular, dois deles bastante pertinentes à justificativa do seu uso nessa etapa da educação formal. Segundo o professor, o ser humano em seu processo adaptativo desenvolve a capacidade interna de representar as coisas e os acontecimentos, cria símbolos, a imaginação e modifica a natureza com essa habilidade, criando a cultura. Esse processo de criar cultura e se adaptar, se adaptar e criar cultura é complexo e exige interação com o meio e nessa interação é estruturada a formação de imagens, símbolos e desenvolvimento da imaginação com propriedades internas (subjetivas) e externas (objetivas). O jogo está nessas interações. Assim, quando se

joga que o ser humano é mais fértil na produção de imagens. É tão prazeroso para todos nós brincar com as imagens que, se pudermos, ocupamos todo o nosso tempo ampliando as fronteiras da imaginação. No caso da criança, então, ela é absorvida em quase todo o seu tempo pelo faz-de-conta, que não é outra coisa senão a construção de um mundo interior, esse mundo que, uma vez comunicando-se com a realidade, produz a cultura que vamos habitar. O jogo é, como vemos, uma das mais educativas atividades humanas, se o considerarmos por esse prisma. Ele educa não para que saibamos mais matemática ou português ou futebol; ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco (Freire, 2005, p. 87)

Dessa forma, o jogo para Freire, coadunando com Huizinga, produz e é produto da cultura, o que o faz educativo por si só. Outro aspecto desconsiderado no assunto jogo na educação está relacionado a característica juvenil da espécie humana. Para Freire (2005), os humanos têm a juventude prolongada em relação a outras espécies, justificada na

aptidão tardia de sua capacidade reprodutiva. E esse fenômeno de prolongar a juventude é acompanhado pelo ato de jogar, que segundo o autor

é mais forte em cada pessoa quanto mais jovem ela for. Ao mesmo tempo, enquanto esse intenso período de jogo subsiste, esses jovens são envolvidos (ou pelos menos deveriam ser) por um aparato social que lhes garanta a subsistência, de modo que suas necessidades sejam supridas, caso contrário não haveria ambiente para o jogo. No começo da vida a criança passa a maior parte de seu tempo jogando, envolvida por muitos cuidados sociais. Aos poucos, as tarefas ditas sérias vão ocupar-lhe um certo tempo, até que, na idade madura, elas predominam (nas atuais condições sociais). Entendo essa questão como sendo indicativa de que a natureza humana inclui, numa juventude extremamente prolongada, como sua atividade mais típica, o jogo, por ser este o fato mais notável da juventude (Idem, 2005, p.88).

Com isso, o jogo nessa perspectiva é típico da juventude. E esse é um ótimo gancho para debater e legitimar o jogo no Ensino Médio. Mas será que a juventude tem na escola de Ensino Médio um ambiente para o jogo? Scaglia (2005) e Freire (2005) defendem que na busca pelo significado do jogo, mais importante que caracteriza-lo é identificar os contextos em que ocorre. E aprofundam colocando que sua ambientação se dá com predomínio da subjetividade, “o jogo localiza-se, portanto, no território do ser, apontando na direção das propriedades subjetivas do sujeito” (Freire, 2005, p. 63). Sendo assim, surgem algumas dúvidas: a escola de Ensino Médio é um ambiente que reconhece e acolhe a subjetividade da juventude, da juventude negra? O jogo no Ensino Médio poderia e pode ser um nicho ecológico em que o/a adolescente negro/a tenha sua subjetividade e identidade reconhecida e acolhida? Ainda coadunando com as ideias de João Batista Freire e com essas questões levantadas, entendo que o jogo na educação, no Ensino Médio e especificamente, o JTG ajudará a não deixar esquecer o que foi aprendido por ter no seu caminho de ação pedagógica a memória, a ancestralidade, a identidade e consegue no ato de jogar - depois de produzir o jogo - percorrer repetidas vezes por suas histórias podendo observá-las, reconstruí-las, modificá-las, e melhor, se apropriarem delas.

O jogo atua na manutenção e aperfeiçoamento do que foi aprendido em um movimento de repetição (Freire, 2005) de forma circular a produção compartilhada do conhecimento. É também uma qualidade educativa do jogo o seu potencial em fabricar símbolos e trabalhar com as imagens. No Jogo de Trilha Griô

O símbolo, como todas as demais categorias da estrela do modelo, leva a identidade de volta para sua ancestralidade e abarca todas as áreas do conhecimento. Um pilão no centro de uma roda visto através do modelo de ação pedagógica é um símbolo tradicional que liga o céu à terra, um instrumento musical encantado cheio de repertórios de cantigas e danças, uma tecnologia de um ofício

tradicional, uma ciência do alimento, uma história de vida de uma família, uma arte artesanal em madeira. Ele é brincado, cantado, dançado num espaço tradicional, no terreiro em frente às casas, por exemplo, e guarda a memória de vivências comunitárias e de sentimentos que marcam os corpos na sua identidade e ancestralidade. (Pacheco, 2021, p. 14).

Dessa maneira, a compreensão simbólica é crucial para a juventude negra, pois permite que os jovens se conectem com suas raízes culturais e identidades históricas, promovendo um senso de pertencimento e valorização de sua herança. Ao interpretar e ressignificar símbolos presentes na música, na dança, na política, na literatura, nos jogos, nas práticas corporais e nas tradições ancestrais, essa juventude pode fortalecer sua autoestima e empoderamento, desafiando as narrativas negativas que muitas vezes permeiam suas vidas. E além disso, a consciência dos símbolos e seu significado na luta contra o racismo e a desigualdade social, o incentivo ao engajamento cívico e à solidariedade entre seus pares, criando uma comunidade mais coesa e resiliente, diluindo o auto ódio que o racismo impõe a nós, pessoas negras. Dessa forma, a compreensão simbólica se torna uma ferramenta vital para enfrentar os desafios contemporâneos.

Outra qualidade educativa do jogo é sua inteligência criativa. A inteligência criativa do jogo é um aspecto fundamental que permite aos estudantes explorar sua capacidade de pensar de maneira inovadora e resolver problemas em contextos variados. Por meio do jogo, os/as estudantes são incentivados a experimentar, arriscar e criar. O ambiente lúdico proporciona um espaço seguro para a imaginação, onde as regras podem ser desafiadas, e novas estratégias podem ser experimentadas enfrentando o medo do fracasso. É destacada a capacidade do jogo para envolver aprendizagens nas dimensões cognitivas e emocionais, mas também sua relevância na promoção da colaboração/cooperação e do empoderamento social. Freire (2005) sugere que, ao jogar, não se exerce apenas a criatividade, mas podemos aplicar essa inteligência criativa em diferentes contextos da vida, tornando-se cidadãos mais críticos e engajados: “o jogo como formador da individualidade, formador da inteligência que se dirige aos problemas da sociedade” (Idem, 2005, p. 100). A proposta do JTG está ancorada na diversidade e criatividade das comunidades tradicionais em resistir, reinventar e celebrar a vida. O JTG, ao interagir com a contação de histórias, cantigas, danças, mitos, ofícios tradicionais e símbolos de uma comunidade/território, evidencia uma trama criativa de produção do conhecimento de maneira transdisciplinar, transgredindo o modo de pensar formatado pela escola.

O JTG qualificado pelo modelo de ação pedagógica me afetou em cheio, capturou minha atenção e semeou interesse em desenvolvê-lo na escola formal, no Ensino Médio.

Conhecer, se encantar e criar o Jogo de Trilha, me alegrar e estimular com cada conexão feita entre os seus elementos e o trabalho desenvolvido no Ipeartes e as minhas expectativas docentes, ao meu desejo como cidadã por uma educação de qualidade e que respeite o/a estudante. Uma metodologia que abarcava o jogo, a construção coletiva, dialogada, lúdica, cooperativa, artística, corporal, ancestral, identitária e operada pelos valores afro-brasileiros. Um aspecto, para mim o mais provocador e transgressor, é a oralidade e os saberes tradicionais efetivamente fazendo parte do currículo escolar. Um método por sua constituição, antirracista, anticapitalista. Aquilo me pareceu tão transgressivo, de uma força que sentia reverberar pelo meu corpo e, concomitante, a leitura de que seria um grande desafio entrar com ele na escola de Ensino Médio diante do modelo curricular e organizacional em vigor. É a minha proposta para o próximo tópico. Falar um pouco sobre o Ensino Médio, sua atual conjuntura e refletir sobre as possibilidades de transgressão e inovação no modelo vigente. Antes de encerrar esse tópico quero compartilhar e comunicar que senti falta da descrição do JTG, sua caracterização enquanto jogo, seus componentes e formas de jogar. Após a dúvida de onde inserir essas informações, decidi que estarão no capítulo 4, quando apresentarei a ida a escola e sua construção com estudantes do Ensino Médio.

3.2. Ensino Médio e juventudes (negras)

O artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases/LDB de 1996 define o Ensino Médio como sendo a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos (BRASIL, 2017). Sua finalidade na LDB implica

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2017, p. 24).

Embora a LDB indique finalidades, o que se acompanha na prática são acirradas disputas político-pedagógicas em torno de suas finalidades e sentidos (Bueno, 2022). É possível elucidar esse cenário diante de seu contexto de reformulações, a partir da formulação do texto da LDB/96, que garantiu a obrigatoriedade do Ensino Médio ao ser

caracterizado como etapa da educação básica - o Ensino Médio, até a Constituição de 1988, não era obrigatório no país. Houveram nos últimos trinta anos, após a aprovação da LDB, um arcabouço de políticas regulamentadoras, entre elas

o Decreto nº 2.208, de 1997, que estabeleceu para a educação profissional técnica de nível médio uma organização própria e independente do do Ensino Médio regular; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCEMs), consubstanciadas pelo Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e pela Resolução CNE/CEB nº 03/1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPs), publicadas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e seus complementos normativos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

E ainda, em 2004, a publicação do Decreto nº 5.154/2004 que revoga o Decreto 2.208/1997 e reorganiza a educação profissional com relação ao Ensino Médio. Mais recentemente, a MP nº 746/2016 convertida na Lei 13.415/2017, a BNCC para o Ensino Médio em 2018, as DCNEMs de 2018 - publicadas pela Resolução CNE/CEB nº 03/2021 - e as DCNEPs - publicadas pelo Resolução CNE/CP nº 01/2021 - essas políticas expressam os debates, tensões e controvérsias em torno dessa etapa do ensino e sinalizam avanços formais no direito à educação. A década de 1990 foi marcada pela ampliação do direito a essa etapa de ensino com expressivo crescimento de matrículas. Esse contexto de alargamento do acesso ao Ensino Médio, em especial da camada popular, periférica, marginalizada, reverbera processos de inclusão e progressividade dos sistemas de ensino, porém também é marcado por altos índices em relação à evasão, reprovação e distorção idade-série, que são acentuados conforme as especificidades de raça, gênero, classe e local de residência dos/as estudantes (Bueno, 2022).

O aumento do acesso a essa etapa da escolarização provocou uma transformação no perfil do/a estudante de Ensino Médio tensionando a reflexão sobre que currículo, conhecimento, didática são necessários para essa nova juventude agora na escola (Arroyo, 2014). O currículo do Ensino Médio, até então, não havia sido colocado em destaque, quando seu acesso era restrito a jovens das camadas “média e alta”. O que ensinar e aprender a esses jovens referia ao seu ingresso no ensino superior e capacitação a assumir profissões entendidas como de sua camada social. Algumas questões vêm à tona nesse sentido: e aos adolescentes e jovens de camadas populares, pardos, pretos, indígenas e brancos que chegaram ao Ensino Médio após a década de 90, encontram no projeto educacional posto, identificação e vínculo? Encontraram na escola espaço para construção da própria identidade, a busca pela autonomia e criticidade e a inserção no mundo do

trabalho? De acordo com Pais (1990) juventude é uma categoria complexa, com múltiplos significados e que é influenciada por diversos fatores sociais. Ele argumenta que devido à sua complexidade, a juventude não pode ser definida apenas como um grupo homogêneo, com uma única cultura. Os jovens são sujeitos de conhecimentos, saberes e desejos e assim

Eles se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo. É nessa direção que não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude. Assim, digamos: JUVENTUDES. (Dayrell e Carrano, 2014, p. 104).

Dessa maneira, a universalização da etapa passa pelo reconhecimento dessas múltiplas juventudes, suas necessidades e direitos? Juventudes negras urbanas, periféricas, rurais, quilombolas, indígenas são representadas nos currículos de Ensino Médio? O Plano Juventude Negra Viva³⁴ (doravante PJNV) lançado pelo Governo Federal em março de 2024, com objetivo de promover a garantia do direito à vida às juventudes negras, bem como a redução das desigualdades e o combate ao racismo estrutural nos apresenta dados e informações pertinentes para entender a situação dessas juventudes em relação à educação, especificamente ao Ensino Médio. O PNJV, a partir da escuta de 6 mil jovens negros/as, organizou um extenso quadro com problemas e soluções apontados por esses/as jovens interseccionados com políticas públicas, entes, órgãos responsáveis, ações coletivas e dados de pesquisas. Os problemas apresentados pelo plano no eixo educação dizem respeito aos impactos do racismo na escolarização, onde abordam o analfabetismo entre os jovens com idade de 15 ou mais e a evasão escolar indicando a escola como um espaço aversivo que afasta as juventudes negras, sendo esses/as marginalizados/as no ambiente escolar. O PJNV divulga a partir de dados do

³⁴ O Plano Juventude Negra Viva/PJNV é uma política pública intersetorial, liderada pelo Ministério da Igualdade Racial, que tem como objetivo reduzir a violência e as vulnerabilidades sociais que afetam a juventude negra. O PJNV foi elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), que reuniu 16 ministérios e contou com o apoio da Secretaria-Geral da Presidência da República. O GTI construiu o plano com base em um diagnóstico e em um processo democrático de ampla participação, que incluiu a escuta de cerca de 6 mil jovens negros e negras, movimentos sociais, coletivos, organizações, lideranças e pesquisadores/as especialista da área. O plano tem 11 eixos de atuação e 217 ações pactuadas com 18 ministérios. É previsto que o plano seja avaliado e renovado a cada quatro anos, e que governadores estaduais possam aderir ao documento. De acordo com o próprio documento, sua construção é mais uma conquista dos movimentos negros e sua luta incassável pela justiça racial e melhores condições a nossa juventude negra.

IBGE analisados pelo Atlas das Juventudes³⁵ que

Entre os brasileiros de 14 a 29 anos, 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica em 2019. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos (IBGE, 2020a). A taxa de conclusão do Ensino Médio foi de 76,8% para pessoas brancas e 61,8% para pessoas pretas e pardas em 2018. Os jovens homens pretos e pardos apresentaram os piores índices de conclusão (IBGE, 2019) (BRASIL, 2024).

O plano também divulga que entre as juventudes negras estão os maiores índices de jovens “sem-sem”, sem acesso ao estudo e sem acesso ao trabalho, sendo as jovens negras as mais atingidas. Outro problema apontado no eixo da educação foi em relação aos direitos humanos no ambiente escolar, foram indicadas questões envolvendo a distância das escolas até as casas nas periferias e o fechamento de escolas, transformação de escolas comuns em escolas de tempo integral, sem estrutura para tal modelo, desencadeando uma redistribuição de estudantes para escolas ainda mais distantes. Jovens quilombolas, da zona rural e outras comunidades tradicionais também estão entre os problemas mencionados pelo plano, destacam a falta de programas de educação voltados para o desenvolvimento rural sustentável, a promoção da agricultura familiar para a juventude negra, a baixa qualidade do ensino, fechamento de escolas rurais, escolas distantes de difícil acesso. Para todas essas questões foram também desmembradas soluções que perpassam por políticas públicas de ajuda de custos, formação docente continuada, formação de coletivos multidisciplinares, ouvidorias antirracistas nas escolas, reconhecimento de ações antirracistas que já acontecem, investimentos de recursos, revisão das estruturas curriculares, reconhecimento e valorização dos estudos e saberes de pesquisadores e mestres tradicionais negros no currículo escolar, etc.

Outros dois problemas apontados pelo PJNV importantes para essa pesquisa foram sobre a aplicação da Lei 10.639/03 e a Lei do Novo Ensino Médio. Em relação à Lei 10.639/03, o plano reforça e complementa algumas questões já problematizadas anteriormente que passam pelo reconhecimento de avanços, mas a falta de aplicabilidade da Lei que dispõe sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, sendo na educação trabalhada normalmente, somente no mês de novembro e conectada ao nosso sofrimento, da população negra.

³⁵O Atlas das Juventudes é uma plataforma de trabalho que fornece conteúdo sobre as juventudes brasileiras e é utilizada para a formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas para elas. Ele produz panoramas, simuladores, mapas e projeções populacionais com dados de cidades, estados e regiões do Brasil. Acesso em <https://atlasdasjuventudes.com.br/>.

O PJNV apresenta como um problema na educação das juventudes negras a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu o Novo Ensino Médio e sugere como solução sua revogação. A reforma altera a proposta de organização curricular do Ensino Médio e com apelo de flexibilizar o currículo organizou-o em uma parte comum, BNCC e uma flexível, os itinerários formativos. As críticas recaem sobre a formação da base comum que perde componentes curriculares obrigatórios, como a Educação Física, Filosofia, Sociologia e Arte e aos itinerários formativos, que com o pretexto de flexibilizar o currículo e o tornar mais atraente aos jovens, pode esvaziá-los e intensificar os problemas relativos aos sentidos e à qualidade do ensino. O que se tem denunciado é que as estruturas escolares de Ensino Médio público não têm condições de oferecer itinerários diversificados e de qualidade, devido a problemas relacionados a investimentos em prédios, materiais didáticos pedagógicos, contratação e formação continuada de docentes, condições para que estudantes de baixa renda permaneçam na escola, entre outros. A crítica se estende à “indução a parcerias com o setor privado para viabilizar a oferta do itinerário de formação técnica e profissional e, também, do percentual da carga horária que poderá ser ofertado na modalidade a distância” (Silva e Araújo, 2021, p. 7). Ferretti (2018) irá expor que a Lei 13.415/17 se equivoca ao atribuir o abandono e reprovação de estudantes nessa etapa, basicamente a organização curricular, sem considerar a “infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais), a carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola” (Idem, 2021, p. 26), a condição social e familiar, a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e também ao racismo presente na escola.

A reforma do Novo Ensino Médio (doravante NEM) apresenta diversos desafios aos professores/as, estudantes - negros, indígenas, amarelos e brancos, preferencialmente das camadas populares - e demais agentes da educação, desafios com relação ao modelo de educação que queremos, que formação desejamos aos nossos/as jovens, que tipo de trabalho gostaríamos de ter e desenvolver nas escolas públicas do país. De acordo com Bastos (et al, 2017, p.47) “se trata de uma política educacional que tem como meta a comercialização da educação brasileira, a destruição do ensino público e a precarização da carreira docente”. O NEM irá desencadear desafios intensos à EFE. A Lei 13.415/17 mantém a Educação Física no currículo do Ensino Médio, mas sem o status de componente curricular obrigatório assegurado anteriormente pela LDB nº 9.394/96, em seu Art.26 § 3 e passa a ser considerada nessa etapa como estudos e práticas. A Educação

Física tem desafios históricos e específicos no Ensino Médio relacionados à sua finalidade, facultatividade e proposta curricular. Com a reforma do Novo Ensino Médio sua relevância, importância e permanência nessa etapa do ensino é questionada, reverberando um debate intenso e preocupante para professores e professoras da área. De acordo com Cruz, Negrão e Abreu (2020, p.12)

Se a LDBEN nº 9.394/96 já traz limites de compreensão e de inserção da EF na escola, retirando esse direito integral e ampliado das práticas aos estudantes, a BNCC-EM, aprofunda o prejuízo envidado pela lei, pois cerceia ainda mais os conhecimentos, traduzidos em estudos e práticas, que estão subsumidos na área de linguagens e suas tecnologias, ou seja, não há ênfase na relevância epistêmica, social, política, cultural da EF, podendo servir apenas como um meio para alfabetizar os alunos.

Com isso, o contexto da reforma me trouxe questionamentos, dúvidas e preocupações. A Educação Física no Ensino Médio pode, com o NEM, retroceder no que se refere à sua proposta curricular e assumir um caráter instrumental e pragmático? No primeiro momento fiquei estimulada com a possibilidade de oferecer um itinerário formativo, acreditando que os/as professores/as teriam um mínimo de autonomia e qualidade para criar os itinerários. De acordo com a DCGOEM (2021, p. 501) “o princípio da flexibilização curricular permeia o itinerário formativo que é composto por eletivas, projeto de vida e trilhas de aprofundamento dentro da área de escolha do/a estudante.” Porém, não são todas as escolas que conseguem oferecer itinerários de todas as áreas - os itinerários foram distribuídos pelas áreas de conhecimento determinadas pela BNCC - e as trilhas de aprofundamento e algumas eletivas são indicadas pela SEDUC-GO, através de um catálogo. Tive bastante interesse em organizar o JTG como uma proposta de itinerário formativo integrado - eletiva -, que prevê o trabalho entre áreas. Contudo, em 2022 a implementação do NEM estava recente e as escolas confusas com suas regras e possibilidades e, somado a isso, uma provocação de um amigo de porque eu não tinha raça como uma categoria central na minha pesquisa.

Desse contexto e provocação mais questionamentos: como efetivar uma prática pedagógica afrocentrada, comprometida com os preceitos da Lei 10.696/2003 e engajada com a diversidade, a diferença e a justiça social no contexto de mudanças anunciadas pela reforma que indicam um estreitamento das possibilidades de acesso e permanência de estudantes das periferias que estão nas escolas públicas, em sua maioria pardos e pretos? Como garantir a permanência da Educação Física no currículo escolar de um Ensino Médio disputado em propedêutico e profissional? Há décadas esses dois modelos de ensino



demonstram desinteresse no componente curricular da Educação Física. Como apresentar uma Educação Física engajada e combativa às questões políticas em torno da reforma do Ensino Médio e das relações étnico-raciais? A partir dessas inquietações o desejo de afirmar uma prática pedagógica afrocentrada, e assim, propor uma Educação Física antirracista em resposta e resistência a tensionamos políticos, morais e éticos que uma professora negra na rede pública na educação básica está exposta.

3.3. Educação Física antirracista e Currículo Cultural da EF

Diante de vários afetos, alguns já anunciados no decorrer do texto, surgiu o interesse - um despertar político racial - em me debruçar sobre a efetivação de uma Educação Física afrocentrada e assim, antirracista. Nóbrega (2020, p. 57) complementa

A tomada de *consciência negra* apresenta soluções para as cenas de racismo e/ou preconceito que ocorrem no âmbito escolar (e nas aulas de Educação Física), por isso, é em legítima defesa que a identidade profissional negra se amplia para a identidade política. Em consequência, a identidade profissional negra é inseparável da unidade; propaga-se de modo individual, mas é coletiva, pois a representatividade negra mobiliza o processo de transformação e legitimação da educação física escolar, ao evidenciar o papel da população negra/ preta no cotidiano escolar.

Dessa maneira, escolhi a EFE antirracista como a Educação Física que quero produzir. Afirmar minha identidade profissional negra para além da cor da pele. Mergulhar na formação de uma criticidade racializada (Pinheiro, 2023) para pensar e produzir uma prática pedagógica afrocentrada. A escolha em reterritorializar minha prática pedagógica em afrocentrada me aproximou do que nunca antes havia me proposto, pesquisar e estudar de forma sistemática a temática raça. Decidir pela Educação Física antirracista me pareceu um caminho desafiador, porém me inspirava e fortalecia a contribuir na construção da identidade afrobrasileira dos/as estudantes a partir de referências positivos e lúdicos, e o JTG apresentava elementos favoráveis para essa caminhada afrocentrada. Comecei a indagar, pesquisar e procurar entender o que era necessário para produzir e afirmar uma prática pedagógica afrocentrada e assim, uma Educação Física antirracista. O que caracteriza uma prática pedagógica afrocentrada? Quais conteúdos, problematizações, diálogos e mediações são necessárias para configurar uma Educação Física afrocentrada e antirracista? O JTG parecia um ótimo recurso didático metodológico e curricular para me acompanhar na busca por respostas a essas questões. O JTG cria um espaço de diálogo aberto com o/a estudante ao se propor como construção coletiva e cooperativa. Ele viabiliza



que os saberes dos estudantes sejam representados, simbolizados e dialogados aos saberes escolares. Representa no seu mapa/tabuleiro a diversidade que compõe um determinado território, com seus saberes tradicionais, científicos e da natureza. O JTG proporciona espaço lúdico e criativo, onde cantigas, danças e contação de estórias - da cultura afrodescendente e indígena - compõem uma trama pedagógica que envolve musicalidade, oralidade e corporeidade. Eu não tinha dúvidas de que o JTG seria um grande companheiro nessa caminhada. Como abordado no capítulo I, a EFE tem um grande desafio em se fazer antirracista. Alguns aspectos que formam esses desafios estão no seu histórico eugenista, higienista e tecnicista. Somado a isso, um currículo de Licenciatura em Educação Física ainda (Clímaco, Taffarel e Santos Júnior, 2021, p.2) “pautado em um modelo eurocentrado, que não articula o conhecimento de outros territórios da humanidade, não possibilita a humanização e tão pouco a universalização do conhecimento.” E como apresentado por Oliveira, Silvino e Finoqueto (2023) existe ainda pouca aproximação da Educação Física com a Lei 10.639/03. Todas essas dimensões demonstram o tamanho do desafio e também a sua importância e urgência.

Outro encontro que fez parte das confluências que compuseram esta pesquisa foi com a Educação Física Cultural. Conheci essa abordagem curricular da Educação Física em 2021. Participei de um curso de extensão oferecido pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF-FEUSP), Curso de Extensão em EAD “Currículo Cultural da Educação Física: perspectivas política, epistemológica e pedagógica”. Realizar essa formação era parte da proposta do Coletivo de Práticas Corporais e Natureza do Ipeartes, somada às minhas expectativas particulares, em compreender melhor as teorias curriculares da EFE. Foi uma formação bastante exigente e impactante. Exigente porque me fez percorrer por outras abordagens da Educação Física e não só estudar a proposta do Currículo Cultural. Impactante o diálogo e conexão que fazia com a Pedagogia Griô e com minhas expectativas em compreender melhor as teorias curriculares da Educação Física.

Quero ressaltar que não tenho a intenção de debater, comparar ou invalidar uma teoria curricular de Educação Física em detrimento de outra. A escolha de trazer o Currículo Cultural enquanto teoria curricular da Educação Física que, junto com a Pedagogia Griô, me acompanharia na construção do JTG em busca de trilhar caminhos que efetivam e afirmam minha prática pedagógica afrocentrada, é parte da minha busca profissional em conhecer o que está sendo produzido e discutido sobre a Educação Física, ter na minha formação continuada a possibilidade de tensionar as bases às quais fui formada na

graduação, a perspectiva crítica. De problematizar, de questionar, seguindo assim, um movimento para reterritorializar minha prática. E, embora tenha havido identificação com o Currículo Cultural, não tive ainda a oportunidade de atuar em regência, de maneira sistemática, a partir dos seus referenciais metodológicos e princípios éticos e políticos, porém como pesquisadora tenho exercitado compreender a Educação Física a partir do que tem sido publicado e debatido.

O Currículo Cultural da Educação Física tem como objeto de estudo a cultura corporal e adota a noção de cultura proposta por Stuart Hall (1997), que argumenta o fato da cultura ser um processo de significação, em constante movimento, tensionada por forças sociais, políticas e econômicas, que permeia todas as esferas da vida social, desde as práticas cotidianas até as grandes estruturas de poder. Destaca que a cultura é fundamental para a formação da identidade individual e social, e que as práticas sociais e políticas são, em última análise, "culturais", pois dependem de sistemas de significados compartilhados. A partir dessa noção de cultura, Neira e Nunes (2022, p. 7) colocam que

No currículo cultural, a cultura corporal é tida como representação em disputa no interior dos grupos e entre os grupos, tanto pela definição, quanto pelo controle do significado e dos discursos do que pretende representar. Sob essa noção conceitual, a cultura corporal se refere a uma infinidade de aspectos políticos, sociais, culturais, filosóficos, técnicos, táticos, artísticos a respeito das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas e outras que porventura escapem dessa classificação ou não tenham sido inventadas.

Assim, as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, ou seja, as práticas corporais são produtos da linguagem corporal. A linguagem na Educação Física Cultural não só representa e descreve uma realidade, mas constroi cultura, sistemas de comunicação, faz circular formas de representação, produz e negocia significados. Dessa forma, as práticas corporais no Currículo Cultural são textos da cultura, elas distinguem grupos e apresenta traços da identidade cultural, são produtos da gestualidade, formas de expressão e comunicação. Com isso, a cultura corporal é tomada no Currículo Cultural como toda produção discursiva verbal e não verbal sobre as práticas corporais e as pessoas que delas participam. De acordo com Neira e Nunes (2022, p.98)

Pode-se dizer que o currículo cultural tematiza as práticas corporais por meio de vivências, leituras e escrituras de novas formas de pensar, fazer e dizer sobre elas, a fim de indagar e desestabilizar as relações de poder que as constituem e os modos como as culturas as produzem e influem os que delas participam, apreciam, criticam ou menosprezam.

Sendo assim, o conjunto de atividades de ensino encontrado nas vivências, leituras e escrituras é denominado de tematização e caracteriza o Currículo Cultural. A ideia é de que ao tematizar as práticas corporais, professores/as e estudantes acessem diferentes discursos e representações e possam assim, produzir novos e diferentes significados com relação à cultura corporal (Santos e Neira, 2022). A tematização no Currículo Cultural é formada a partir da desterritorialização do conceito freiriano de tema gerador, para reterritorializa-lo como tema cultural via o pensamento foucaultiano e dos Estudos Culturais. O tema cultural será concebido como a ocorrência social da prática corporal e tematizar significará

Abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir das leituras e interpretações da prática social de dada manifestação. Tematizar implica procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo em uma realidade de fato, social, cultural e política. O que se pretende com a tematização é uma compreensão profunda da realidade em foco e o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos como sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido (Neira; Nunes, 2009, p. 261-262).

Dessa maneira, a tematização se propõe, via um diálogo problematizador, destacar questões percebidas pelos/as estudantes e tratadas pedagogicamente pelo/a professor/a romper com a fronteira, saber erudito e saber tradicional, compreende o saber tradicional como legítimo no currículo escolar. A tematização pretende emaranhar saberes, descentralizando e enfraquecendo saberes hegemônicos (Santos e Neira, 2022). Quer possibilitar o acesso dos/as estudantes a outras representações sobre o tema cultural, contextualizá-lo com suas experiências e produzir identidades mais abertas à diversidade e diferença. No meu entendimento, todas essas proposições dialogam, potencializam, complementam e/ou são complementadas às proposições pedagógicas, éticas e políticas do JTG. Tematizar no Currículo Cultural será então realizar atividades de ensino que permitam que os/as estudantes conheçam aspectos históricos, políticos, sociais, culturais, artísticos, filosóficos e táticos, que vivenciem, entendam e situem a prática corporal de maneira mais ampla na sociedade, ou seja, não restringi-la a uma visão meramente motora. A tematização é desenvolvida a partir de situações didáticas - num diálogo problematizador - que são denominadas pelo Currículo Cultural de *mapeamento, vivência, leitura da prática, ressignificação, ampliação, aprofundamento, registro e avaliação*. Esse caminho metodológico deve se dar sobre a influência dos princípios ético-políticos, Muller e Neira (2022, p. 40 e 41) apontam



1) “**o reconhecimento das identidades culturais dos estudantes**” com intuito de valorizar as raízes da comunidade na qual a escola está inserida, o que faz com que as práticas corporais dos grupos de origem e pertencimento dos alunos transformem-se em temas de estudo; 2) a “**justiça curricular**” se refere ao esforço para equilibrar o tratamento das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes oriundos dos vários grupos que coabitam a sociedade contemporânea, com intuito de proporcionar condições para expressão e audição de várias vozes, sem que se privilegiem determinados conhecimentos, discursos e práticas em detrimento de outros; 3) a “**descolonização do currículo**” é a tematização de práticas corporais dos grupos subalternizados e que têm estado ausentes do currículo. Esse princípio permite aos alunos perceberem como as narrativas subordinadas são silenciadas enquanto as práticas culturais hegemônicas narram o outro colonizado como objeto de curiosidade; 4) “**evitar o daltonismo cultural**” implica considerar a heterogeneidade presente em todas as salas de aula e, por consequência, acontecem respostas distintas às mesmas atividades e tem-se a necessidade de adoção de dispositivos de diferenciação pedagógica; 5) “**ancoragem social dos conhecimentos**” requer que se tome, como ponto de partida, a ocorrência social das práticas corporais, e que seu lastro histórico e político seja devidamente analisado e 6) “**favorecimento à enunciação dos saberes discentes**” induz o docente à estimulação dos posicionamentos discentes mediante seu tratamento sério, incorporando-os aos conteúdos colocados em circulação.

Sendo assim, a forma de lidar com os princípios irá definir a organização das situações didáticas. E são esses dois aspectos, as situações didáticas e princípios ético-políticos que levo para construção do JTG com estudantes do Ensino Médio na intenção de confluência e potencialização aos aspectos didáticos e ético-políticos da Pedagogia Griô e Ipeartes. O Currículo Cultural da Educação Física, ao se propor reconhecer e valorizar as diferenças, a problematizar as desigualdades e injustiças, a contribuir para a formação de cidadãos solidários, a superar as práticas hegemônicas e eurocêntricas, a dar voz a todos/as os/as estudantes, sem preconceitos a nenhum grupo e a partir da priorização de mecanismos democráticos e do diálogo organizar situações em que os estudantes vivenciem, falem e se posicionem sobre as práticas corporais, buscando a promoção de um ambiente propício ao reconhecimento das diferenças me afetou e envolveu, me fez desejar atuar a partir e com essas orientações didáticas, éticas e políticas e a refletir e sentir como se articulam e manifestam em uma proposta de Educação Física afrocentrada. Tenho confiança na potência individual e nas conexões, cruzos e confluências das propostas pedagógicas e políticas apresentadas no Currículo Cultural e na Pedagogia Griô. Certeza que a Pedagogia Griô daria conta sozinha da construção do JTG fora ou dentro da escola. A intenção de trazer a Educação Física Cultural é reconhecer, valorizar e operar com os discursos e conhecimentos que são produzidos pela área e assim, fortalecer sua legitimação e importância no currículo escolar e na afirmação de uma Educação Física afrocentrada.

4. MAPA DOS ENCONTROS - afrocentrar minha prática

O caminho trilhado até aqui foi na intenção de, no capítulo I, cartografar um plano histórico e político da Educação Física com relação a questões étnico-raciais e a Lei 10.639/03 e com isso evidenciar os segmentos que constituem essas histórias e relações, a fim de melhor compreendê-las e perceber seus resquícios na minha formação docente, além de acompanhar as reverberações desses processos na reterritorialização de minha prática. O capítulo II e III, capítulos de caráter autobiográficos, foram dedicados a percorrer o plano de afetos e confluências que produziram minha prática pedagógica, num processo contínuo de tensionamentos e autoatualização e o desejo em efetiva-la e afirma-la afrocentrada sendo afetada pelo Ipeartes, o Jogo de Trilha Griô - Pedagogia Griô -, e o Currículo Cultural da Educação. Para este capítulo, ficou reservado explicar a cartografia como metodologia de pesquisa, apresentar a escolha da escola campo, o PPP da escola conectando-o a proposta da pesquisa, uma descrição dos componentes do JTG, suas regras e características, os instrumentos de produção de dados na construção do JTG e como se deu a escolha dos/das participantes e a quantidade de encontros. Por fim, a análise cartográfica pelos registros dos encontros no diário de campo, minhas inquietações, afetações, desejos, processos, percepções e trajetórias posteriores na produção desta dissertação.

4.1. Cartografia

A cartografia é comumente conhecida como uma ciência geográfica que produz e estuda mapas. Deleuze e Guattari (1995) apresentam o conceito de cartografia, emprestado da Geografia, como um dos princípios do rizoma

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (Deleuze e Guattari, p. 3, 1995).

Dessa maneira, a imagem que um rizoma apresenta não é de enraizamento com um tronco central, como numa árvore, mas de tramas e linhas que compõem trajetórias diversas, uma malha rizomática. Na dinâmica do rizoma não existem profundezas a serem escavadas, mas sim, uma composição de linhas de intensidades diversas (biológicas, políticas, linguísticas, econômicas, estéticas, etc) a mostrarem movimentos que desenham

um mapa de intensidades e afetos na composição de territórios existenciais (Simonini, 2019). A cartografia percorre, forma e deforma os processos de mapeamento.

Mais que mapeamento físico, trata de movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade. Não se refere a método como proposição de regras, procedimentos ou protocolos de pesquisa, mas, sim, como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência. (Prado e Teti, 2013, p.47).

Com toda essa potência em produzir e acompanhar movimentos, trânsitos e rupturas, a cartografia pareceu adequada na minha busca por uma prática pedagógica reterritorializada. Porém, por ser desenvolvida conceitualmente por Gilles Deleuze e Guattari Félix Guattari, dois europeus brancos, abriu indagações. Me ajudaria a reconhecer os coletivos de forças que operam as relações étnico-raciais e padrões europeus que afetam minha prática pedagógica? Conheci a cartografia quando entrei em contato com a Educação Física Cultural. Fiquei tomada pela potência do texto *O mapeamento no currículo cultural da Educação Física (2022)*, meu primeiro contato com o tema da cartografia fora da geografia física.

Para Deleuze e Guattari, ao configurar o território, a cartografia inventa um mundo, produz seus lugares, territorializa e desterritorializa significados, cria interpretações contaminadas do espaço, dos sujeitos e das práticas. Abala os limites da representação. Ela vem sendo usada como possibilidade para traçar percursos inimagináveis para a pesquisa, engendrando o artista-pesquisador. (Neira e Nunes, 2022, p. 111).

O texto, porém, não tratava do uso da cartografia como método de pesquisa, mas sobre o encontro das noções conceituais da cartografia e o mapeamento no processo de produção no Currículo Cultural. É crescente nos últimos anos a utilização da cartografia como método de pesquisa em diversas áreas: Educação, Ciências Humanas, Artes, Educação Física, Arquitetura, entre outras. Como método de pesquisa, Passos e Barros (2009) indicam na cartografia uma reversão metodológica, porém mantendo a orientação do percurso da pesquisa.

O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método - não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um hódos-metá. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da

pesquisa, o pesquisador e seus resultados. (Passos e Barros, 2009, p.17).

Deste modo, a pesquisa cartográfica irá acompanhar processos e não representar objetos (Barros e Kastrup, 2009). Ao invés de representar, a cartografia é o processo de desenhar mapas, de traçar linhas e fazer conexões que se encontram, constroem e reinventam. Para Passos e Barros (2019) a cartografia é um método de pesquisa-intervenção. Defendem essa colocação na discussão da inseparabilidade entre conhecer e fazer, pesquisar e intervir, entendendo assim que toda pesquisa é intervenção e que toda intervenção se realiza numa imersão na experiência. A experiência, segundo os/as autores/as, agencia sujeito e objeto, teoria e prática num mesmo plano de produção, um plano de experiência. “A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (Passos e Barros, 2009, p.17). Envolver-me na experiência de produção do JTG com os/as estudantes de Ensino Médio tornava-se um desejo latente e um desafio de quem navega sem rumo e prumo no revoltoso mar das questões raciais e a cartografia se mostrava como barco a me transportar e navegar por esses rumos.

Como método que não será aplicado, mas experienciado e assumido como atitude de pesquisa, o/a pesquisador/a cartógrafo/a deve habitar um território em minha prática pedagógica. O/a cartógrafo/a está implicado no seu procedimento de pesquisa, se mistura com o que pesquisa, não consegue (não deseja) manter-se neutro/a e distante, não coleta dados, produz dados (Costa, 2014). Com isso, a cartografia, com todos seus devires, me ajudaria a compreender e acompanhar processos de desterritorialização e reterritorialização da minha prática pedagógica na discussão e absorção das questões étnico-raciais no trabalho de docência e produção do JTG. O movimento cartográfico pelo JTG me levará a evidenciar seus efeitos na formação de uma prática pedagógica afrocentrada? Me pareceu o encontro perfeito. Cartografar é trilhar sobre encontros.

Na cartografia é possível percorrer por diferentes ferramentas metodológicas. Simonini (2019, p. 10) expõe que “o significativo numa pesquisa de intenção cartográfica não seria o instrumental metodológico em si, mas o abraçar uma perspectiva ético-estética de assumir a realidade como malha rizomática imanente ao viver”. Bonetto e Viera (2023, 167) complementam

A cartografia incorpora diferentes ferramentas metodológicas, recria e agrupa tudo aquilo que pode orientar a direção dos fluxos de força, seja entrevista, questionário,

seja seguindo como uma pesquisa-intervenção ou pesquisa-participante, ou ainda como um etnógrafo em seu campo investigativo. A cartografia não mede esforços para produzir seu memorando de linhas. Ela pode incorporar ainda estratégias advindas de diários de bordo, registros fotográficos e de vídeo, poesias e contos, pode se dar por análise bibliográfica, documental ou por questões filosóficas bastante abstratas.

Diante disso, a cartografia se faz num modo de pesquisa sem padrão, forma e determinação. O/a cartógrafo/a tem a liberdade de inventar aquilo que lhe convém e aquilo que a pesquisa vai ditando como necessidade no decorrer da investigação e produção dos dados. A partir desse pressuposto utilizei o diário de bordo e/ou campo - para registrar as variadas forças que atuaram no processo de construção do JTG.

4.2. Processos de produção de dados na construção do Jogo de Trilha Griô

Compreendendo que o movimento cartográfico acompanha processos e não tem o interesse em representar objetos, pelo contrário, irá traçar linhas e fazer conexões e assim, ao invés de coletar dados, produzi-los, apresentarei neste tópico alguns processos que produziram e caracterizam esta pesquisa.

A escolha do ensino médio e da escola campo

Existe, como apresentado, uma disputa pelo Ensino Médio, pela educação e formação dos e das adolescentes e jovens. Atualmente, temos um Ensino Médio marcado pela política neoliberal que toma como fundamento colocar “os indivíduos em um cenário de “competição” entre eles - algo como uma seleção natural na qual as noções de solidariedade e democracia perdem cada vez mais sentido prático” (Freire, 2018, p.118). Dizer não a essa política e combatê-la é parte da escolha do Ensino Médio para a experiência de construção do JTG e seguir rumo a uma prática pedagógica afrocentrada, num contexto neoliberal em que

Os mecanismos de destruição das vidas negras se aperfeiçoam, conferindo ao extermínio formas mais sofisticadas do que o encarceramento puro e simples. A expulsão escolar, a pobreza endêmica, a negligência com a saúde da mulher negra e a interdição da identidade negra seriam, juntamente com o sistema prisional, partes de uma engrenagem social de dor e morte. (Almeida, 2019, p. 76 e 77).

Diante desse contexto, a vontade combativa a essa educação competitiva e de violência e extermínio da juventude negra, o desejo de oferecer aos estudantes negros e negras de Ensino Médio - e a todos/as os/as demais - uma educação lúdica, acolhedora, ancestral,



cooperativa, cuidadosa e positiva que produza o reconhecimento e a valorização de sua história, sua ancestralidade, seu saber, uma educação que dialoga e problematiza as questões raciais, uma educação para as relações étnico-raciais. A escolha do Ensino Médio também é parte de uma estratégia de “contra ataque” às investidas que a Educação Física vem recebendo em relação à sua importância e legitimidade nessa etapa. Me parece importante desenvolver e atuar com metodologias que provoquem o/a estudante a vivenciar, problematizar, ressignificar, ampliar e aprofundar sua experiência e compreensão acerca das práticas corporais e assim, da Educação Física escolar. Refletir a partir da experiência que marca, que inscreve a importância da Educação Física como componente curricular.

Identificados os motivos de estar com o Ensino Médio na construção do JTG, o próximo passo é apresentar a escolha da escola. Eu estava de licença de aprimoramento e sem vínculo com escola. O vínculo foi um derradeiro critério escolhido para procura e definição do território escolar em que desenvolveria parte da pesquisa. Pensei em quatro opções: nas escolas do centro urbano de Alto Paraíso, C.E. Gerson de Farias e C.E. Moisés Nunes Bandeira, na escola rural Educandário Humberto Campos e em um dos projetos do Ipeartes denominado Olimpíada de Humanidades³⁶. A Olimpíada é um projeto que tenho muito carinho, envolvimento e o vínculo era algo já estabelecido. As questões que se colocaram foram: os poucos encontros que o projeto já tinha com os/as estudantes que participavam e o fato da Olimpíada não ser um projeto firmado dentro da estrutura curricular metodológica da SEDUC-GO e, assim, limitar a experiência à estrutura da Olimpíada de Humanidades como algo que só pudesse ser desenvolvido ali, naquelas condições. Nas escolas da cidade, a dificuldade foi a questão do vínculo. Principalmente com a escola C.E. Moisés Nunes Bandeira o contato era bem melindroso devido à minha atuação no Ipeartes. São escolas que resistem muito em dialogar e desenvolver atividades com o Ipeartes e eu havia sido coordenadora em diversos momentos. O EHC foi uma escola em que atuei em diversos momentos, em diversas configurações e sempre tive uma boa relação com a gestão, coordenação e docentes. O professor de Educação Física, é um querido amigo, no

³⁶ O projeto desenvolve ações educativas inter e transdisciplinares entre as áreas de ciências humanas e suas tecnologias e as linguagens artísticas. Participam estudantes de instituições de ensino da rede estadual dos municípios de Alto Paraíso de Goiás, Cavalcante, Colinas do Sul, Monte Alegre, Nova Roma, São João D'Aliança e Teresina de Goiás. A Olimpíada de Humanidades é realizada anualmente - em 2024 na sua sétima edição - e envolve diversas etapas, como sensibilização dos/as estudantes quanto ao tema; elaboração de projetos e apresentação dos trabalhos para a comunidade local; a Trilha Científica no Parque Nacional Chapada dos Veadeiros; o Festival de Humanidades, em que todos/as estudantes se encontram em uma mostra coletiva e artística dos projetos desenvolvidos; e o Turismo Educacional.

período em que eu era a professora de Educação Física ele atuava como motorista da escola - e ainda atua concomitante à docência, é uma grande liderança da juventude, principalmente dos meninos.

Escolhi o EHC pelas relações e vínculos que tinha com a gestão e docentes, somado a um perfil de estudantes que se fez desafiador desde minha primeira atuação na escola, em 2015. Porém, eu sabia que teriam estudantes do Ensino Médio em 2023 que estavam no 5º, 6º e 7º ano em 2015. Apostei no vínculo com esses estudantes que conhecia e enfrentei o desafio do desconhecido com o restante. Falei com o professor de Educação Física em março de 2023 sobre minha pesquisa e já o convidei para participar com as turmas do Ensino Médio de uma atividade da disciplina do ProEF - Educação Física no Ensino Médio. Por meio da disciplina, realizei uma entrevista com a gestão da escola, analisei o Projeto Político Pedagógico e apliquei um questionário aos estudantes do Ensino Médio. O produto dessa atividade gerou um primeiro mapeamento sobre o território (escola) e alguns de seus/suas habitantes (estudantes e gestão).

Projeto Político Pedagógico do Educandário Humberto de Campos, participantes da pesquisa e os encontros (aulas)

O Educandário Humberto de Campos está localizado no município de Alto Paraíso de Goiás em uma comunidade espírita kardecista chamada Cidade da Fraternidade (doravante CIFRATER). O PPP da escola apresenta a Cidade da Fraternidade como uma comunidade rural em edificação permanente e que tem como objetivo a promoção do Ser em convívio harmônico com a natureza e o desenvolvimento de uma cultura de paz. A CIFRATER foi fundada em 20 de dezembro de 1963 e destinava-se então ao acolhimento em lares da comunidade de meninas e meninos órfãos ou sob a tutela do Estado, detendo a instituição a guarda dessas crianças e adolescentes conforme prescrevia a legislação à época. Para este mister, fez-se necessária a criação de uma escola primária, que lhes garantisse a escolaridade básica. Em 1966, foi criada a “Escola Primária Humberto de Campos” para educandos/as de 1ª a 4ª série, registrada e certificada junto à Secretaria de Estado da Educação e Cultura de Goiás. O nome Educandário Humberto de Campos (EHC) veio em 1971 quando começou a oferecer o Ensino Fundamental. Em dezembro de 1977, pela Resolução nº 399 do Conselho Estadual de Educação, foi autorizado a ministrar o Ensino de Primeiro Grau da 1ª à 8ª série em regime de externato e semi-internato. O regime de semi-internato foi retirado na década de 1990.

Em novembro de 2003, chegou à região o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra –

MST com suas formas de luta e instalou nas proximidades da escola cerca de 300 famílias, formando o atual Projeto de Assentamento (PA) Sílvia Rodrigues, com 119 lotes de 20 a 30 hectares cada, em uma área de quase 4.000 hectares e com isso, aumenta o número de educandos/as e a demanda para abertura do Ensino Médio, autorizado e reconhecido em janeiro de 2007. A comunidade estudantil que o EHC atende é composta por educandos/a do PA Sílvia Rodrigues, do PA Esusa, do Acampamento Dorcelina Folador, da comunidade dos moradores da Balsa do Rio Tocantinzinho, Vãozinho e demais regiões circundantes. A escola está distante 36 km do núcleo urbano de Alto Paraíso de Goiás e a 230km da Capital Federal - Brasília, o acesso se dá no Km 140 da Rodovia GO 118.

O EHC é uma escola conveniada que conta com contribuições dos associados da Entidade Mantenedora, convênio com a Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC) e convênio com a Prefeitura do Município de Alto Paraíso de Goiás e com contribuições do PNAE (Plano Nacional de Alimentação Escolar) e PAA-CONAB via Cooperativa Frutos do Paraíso, para o café da manhã e merenda. A escola tem um prédio principal com 13 salas de aula; 01 Sala Multiuso; 01 Biblioteca/Sala de Informática; 01 Sala de Coordenação Pedagógica; 01 Sala de Estudos dos Educadores; 01 Secretaria; 01 Sala do Conselho Gestor; 01 Cozinha Experimental; 01 Despensa; 01 Sala de Arquivo; 01 Almoxarifado; 01 Sala de Materiais Esportivos; 02 banheiros femininos sanitários e chuveiros; 02 banheiros masculinos também com sanitários e chuveiros; 01 banheiro para funcionários, com sanitário e chuveiro; 01 pátio coberto; 01 quadra coberta; playground. Possui também um prédio anexo, a Casa da Criança, destinado à Educação Infantil. É constituído de 03 salas de aula; 01 Brinquedoteca; 01 Almoxarifado; 02 banheiros com lavatório para educandos; sanitário e chuveiro: um para o sexo feminino e outro para o masculino; 01 banheiro para educadores e playground. Um espaço chamado de Coletiva. Utilizado nas atividades culturais, integrativas, alimentares e de lazer. Contém 03 banheiros; 01 salão; 01 palco; 01 copa; 01 cozinha, 01 padaria e 02 despensas.



Imagem 2 - Educandário Humberto de Campos/EHC

A unidade escolar se organiza a partir de um modelo de gestão participativa na forma de Conselho Gestor. São realizados também os Conselhos de Classe, Círculos com Familiares, Círculos com Educadores e Círculos com Educandos. Nesses encontros, mensais (com familiares) ou bimestrais (com o coletivo de educandos e o coletivo dos educadores), desafios e soluções são apontados e as regras são construídas, visando a prevenção de conflitos, sempre respeitando o Regimento Escolar e atentos aos valores da escola. Os valores da escola escolhidos por educadores/as e educandos/as são: Respeito, Responsabilidade, Honestidade, Afetividade, Solidariedade e Empatia. Em 2023, o EHC estava com duas turmas de jardim e uma turma de cada ano do Fundamental e série do Ensino Médio, duas turmas de EJA, uma de Fundamental II e uma de Ensino Médio, somando 186 estudantes. O PPP da escola propõe um alinhamento do funcionamento da escola com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90 de 13 de julho de 1990), que dispõe sobre a proteção integral a todas as crianças e adolescentes, sem qualquer discriminação, assegurando-lhes todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade (Vide artigos 15,16,17 e 18 do ECA), com a Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996); e com a BNCC - (Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017) e a BNCC para o Ensino Médio,

(Resolução nº 21, de 14/11/2018). A gestora da escola, em resposta a perguntas na entrevista feita por whatsapp no desenvolvimento da atividade da disciplina já citada, coloca que as reformas do Ensino Médio contribuíram positivamente ao oportunizar que mudanças pedagógicas que a escola iniciou em 2016 fossem melhor compreendidas pela SEDUC-GO, principalmente na questão metodológica, cita a Pedagogia de Projetos. Entende que o trabalho que a escola já desenvolvia com alguns temas, tipo Educação Socioemocional, Projeto de Vida e princípios da instituição, como a educação integral, são agora justificados pelos documentos oficiais. Porém, aponta perdas sistemáticas nas áreas de Arte e Educação Física. Diz que, mesmo havendo falas oficiais que colocam a importância desses componentes curriculares e orientam serem trabalhados de forma transdisciplinar, que é o que a escola busca com a pedagogia de projetos, na prática a situação se complica. A diretora expõe que diante da dificuldade de formação docente existente, fica difícil realizar a construção transdisciplinar. Por ser uma escola rural, é difícil encontrar professores/as de diversas áreas. Os/as educadores/as que atuam na escola moram na CIFRATER, na comunidade no entorno da CIFRATER e na cidade de Alto Paraíso de Goiás.

Ainda em relação à formação docente, a gestora destaca que muitos/as professores/as foram formados/as em modelos mais fechados, e que será preciso um processo de formação continuada de longo prazo para transformar a prática do/a professor/a. Diz que até lá, haverá um esvaziamento dos conhecimentos, conteúdos dentro da escola. E que dependerá muito das unidades escolares reverterem esse quadro. Que no EHC a arte educação, por ser um princípio pedagógico, acaba aparecendo nas atividades dos/as professores/as. Já os esportes - não fala Educação Física, fala esportes - tem sido esvaziado e que juntamente com o professor de Educação Física tem tentado cavar espaços, mas percebe esse esvaziamento. Afirma que a matriz curricular do Novo Ensino Médio enviada pela SEDUC-GO, esse semestre já retira da base comum a Educação Física da 2º e 3º séries, ficando somente na 1º série. Esclarece que o EHC apoia e reconhece a importância do conhecimento da Educação Física para a formação do jovem e assim, propõe um diálogo com professores/as de outras disciplinas a fim de convencê-los a desenvolver projetos transdisciplinares que agregam os conteúdos das práticas corporais. Assim, a escola organiza que todos os estudantes do Ensino Médio tenham uma aula de Educação Física por semana, contrariando a matriz curricular enviada pela Secretaria de Educação.

A escola declara, em seu PPP, ter o compromisso em atribuir sentido às aprendizagens

por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos; garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política; valorizar os papéis sociais desempenhados pelos/as jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida, assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado; promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares; e estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação. Acredita-se que essas experiências irão favorecer a preparação básica para o trabalho e a cidadania. O Ensino Médio é colocado no PPP como uma etapa da Educação Básica que representa um gargalo na garantia ao direito à educação, ressaltando que o desafio crucial é favorecer a permanência e as aprendizagens dos/as estudantes, respondendo realisticamente às suas demandas e aspirações presentes e futuras. Como mencionado, a demanda pelo Ensino Médio surge a partir da chegada do MST na região. Temos estudantes que vieram de vários municípios goianos, os que nasceram na região e alguns que passaram pela CIFRATER vindos com suas famílias de outros estados. Os que são da região normalmente tem alguma relação de parentesco. O/a jovem do Ensino Médio do EHC mora na zona rural, mas muitos vieram de centros urbanos. Quando docente na escola escutei diversas vezes estudantes reclamarem por estarem na zona rural, principalmente os/as que moravam nos acampamentos, em que as condições são bem precárias e vulneráveis de moradia, saneamento básico, acesso à água, acesso à própria escola. Muitos estudantes acordam às 4h da manhã para chegar às 7h na escola.

Escolhi como participantes dessa etapa da pesquisa a gestora da escola, o professor de Educação Física, os/as estudantes do Ensino Médio e eu. O professor de Educação Física, se dispôs a participar e ajudar com o que fosse necessário no desenvolvimento da pesquisa, o que me deixou aliviada, agradecida e apoiada. Aplicou o questionário aos estudantes, proposta orientada pela atividade, para iniciar a jornada de descobrimento de quem são, como estão e o queriam os/as jovens que frequentam o Ensino Médio no EHC.

Na tentativa de enviar um questionário sucinto, acabei colocando apenas uma questão direta em relação a Educação Física, o que apresentou dados espontâneos importantes sobre onde e como as práticas corporais aparecem para os/as estudantes. Outra questão importante é que, quando aplicamos o questionário eu ainda não havia decidido trazer a temática “raça” para a centralidade da pesquisa. Assim, em relação às questões étnico-raciais, teve apenas uma pergunta sobre sua cor ou raça/etnia.

O Ensino Médio no EHC em 2023 estava composto por dezessete estudantes na 1ª série, cinco na 2ª série, sete na 3ª série regular e uma turma multiseriada de EJA com seis estudantes. As turmas regulares foram as que participaram do desenvolvimento da minha pesquisa e tinham adolescentes e jovens de 14 a 17 anos e uma de 25 anos. Vinte e nove estudantes - todos/as da turma - responderam os questionários. Três se declaram brancos, nove pardos, três negros, um amarelo e 14 não responderam. A não autodeclaração étnico-racial entre jovens pode ser atribuída a várias razões complexas e interligadas. Muitos jovens enfrentam um contexto histórico e social em que uma determinada etnia, especialmente negra ou indígena, é frequentemente associada a preconceitos e discriminações, contribuindo para o complexo de inferioridade, que segundo Fanon (2008, p.28) pode se dar após um “dublo processo inicialmente econômico, em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade”. Esse estigma social pode levar ao desejo de invisibilizar sua identidade racial para evitar discriminação, bullying ou exclusão dentro e fora da escola, refletindo uma internalização do racismo estrutural. Outro fator pode ser encontrado na falta de uma educação eficaz sobre a história e a contribuição dos negros e negras na formação do país. Enquanto os currículos escolares ignorarem ou minimizarem essas histórias, as crianças, adolescentes e jovens perdem a oportunidade de entender e valorizar suas heranças culturais, o que enfraquece o orgulho e a conexão com suas identidades étnico-raciais.

Quando perguntados/as sobre as expectativas com relação aos estudos, vinte e três responderam que gostariam de terminar o Ensino Médio e fazerem faculdade e outros cursos. Indagados sobre o que seria importante e os fazem felizes, quatro estudantes citaram as práticas corporais. Os temas que mais aparecem como importantes foram a família, amigos, animais de estimação e alimentação. Sobre o que gostam de fazer para se divertir, oito estudantes trouxeram jogar bola, futebol e um dos estudantes fala em atividade física. Sair com amigos e família foi o que mais apareceu como possibilidade de diversão.

A questão sobre o que gostam de fazer na escola, sete colocam nas suas respostas as



práticas corporais e estudar apareceu nas respostas de dez estudantes. Mas o que gostam mesmo de fazer na escola é conversar com os amigos, dezesseis estudantes afirmam isso. Provocados/as a falar sobre suas necessidades e o que acham indispensável ser e/ou ter, oito estudantes indicaram os estudos e sete apontaram alimentação. Apareceram muitos pedidos de espaços de convivência, lazer e internet de qualidade. Nesse primeiro contato, foi possível identificar uma juventude que reconhece a importância dos estudos, mas que não vê a escola como um local só e exclusivamente para estudar, mas como um potente espaço de convivência e encontro com amigos/as. A juventude afirmou que a família é bastante importante e apontou a necessidade de ter espaços para se divertir e se desenvolver com qualidade, criatividade e segurança. As práticas corporais aparecem como interesse não só dentro da escola, mas fora dela, o que apresenta ser um importante fio para o fortalecimento da EFE enquanto componente curricular, provocando o interesse dos/as estudantes, acolhendo suas diferenças, diversidade e anseios. Não diferente de outras realidades juvenis, os/as estudantes do Ensino Médio do EHC tem muitos conflitos, contradições e sonhos.

Fui à escola em junho de 2023 e tive um encontro com o professor de Educação Física, Alex Chaves e com a gestora, Adriana Riquena. Apresentei a proposta da pesquisa, tanto a gestão quanto o professor de Educação Física se colocaram bastante abertos a contribuir com o que fosse necessário e possível. Combinamos que seria no segundo semestre e que retornaria para apresentar o projeto para os/as estudantes e mapear o interesse deles e delas de participarem. Em setembro retornei para o primeiro encontro com os/as estudantes, segunda ida a escola. Durante o período entre a primeira e segunda ida à escola, organizei a decisão de apresentar para Alex e gestão a proposta de mais 5 encontros (aulas). Foi uma decisão bem conflituosa, pois inicialmente, quando vislumbrei a construção do JTG, pensei em um semestre de trabalho. Sonhei com tempo para que cada momento do modelo de ação pedagógica Griô, em confluência com as situações didáticas da Educação Física Cultural, pudesse ser experienciado, produzido com qualidade e profundidade. Que pudéssemos, com nossos corpos, percorrer pelos caminhos, trilhas, lugares, saberes que fôssemos tematizar, problematizar e representar no tabuleiro e cartas de desafios do Jogo. O corpo entendido aqui na sua fisicalidade e para além, um corpo como potência de existir (Spinoza, 2011), um corpo que “integra as dimensões do saber, da memória, do território, do rito, do mito e da comunidade”. Todos esses elementos compreendem a noção de corporeidade que rasura os entendimentos sobre o corpo delimitado por um modelo de racionalidade único” (Rufino, 2023, p. 80). Tinha imaginado

um movimento das atividades de ensino que colocasse o corpo fora, o corpo dentro do tabuleiro, inspirado na Trilha Griô e nesse movimento identificar e problematizar as questões étnico-raciais próprias do jogo e do território, comunidade, escola, grupo, estudantes. Porém, devido ao calendário escolar e projetos já desenvolvidos na escola, os encontros foram fixados, inicialmente, em 5, com aumento de mais um encontro do previsto inicialmente.

Diário de campo e o roteiro quimérico

O diário de campo pode também ser chamado de diário de bordo, diário de pesquisa, memorando. Tem a função de registrar elementos que durante a presença no campo possam emergir e “como o próprio nome leva a supor, serve para registrar tudo o que foi captado como instigante, interessante ou inquietante pelo pesquisador e pesquisadora” (Teixeira, Pacífico e Barros, 2023, p.1680). Deve-se utilizar o diário de bordo para registrar de forma sucinta, ideias sobre um tema, sentimentos, dúvidas a serem esclarecidas, evento ou ocorrência cujos dados se quer aprofundar. Para Barros e Passos (2009, p. 172)

O pesquisador está, portanto, incluído no processo da pesquisa e se restitui, ele também, na operação de análise das implicações. O registro do trabalho de investigação ganha, dessa forma, função de dispositivo, não propriamente para concluir o trabalho ou apresentar seus resultados finais, mas como disparador de desdobramentos da pesquisa [...] Aqui o modo de dizer e o modo de registrar a experiência se expressam em um tipo de textualidade que comumente é designado como diário de campo ou diário de pesquisa.

Deste modo, os registros produzidos contêm informações, reflexões, impressões, transcrições de falas, descrições de ambientes, espaços, pessoas e de situações. Atualmente, existem diversos recursos disponíveis e utilizados para realizar tais registros. Podemos lançar mão de caderno e caneta, de computador, de gravador de áudio, até mesmo de aplicativos como o WhatsApp. Fiz uso de um caderno físico enquanto estava na escola, nos momentos anteriores e posteriores às aulas. Chegava à escola bem antes do encontro começar. Utilizei um diário de campo virtual (anexo 1), no computador para registros após os encontros, fora da escola, e alguns áudios de *insights*, caso esquecesse antes de conseguir anotar. Os registros não se restringiram aos encontros com os/as estudantes na construção do jogo, mas trouxeram atenção às variadas forças que afetaram e agenciaram minha prática pedagógica e dessa maneira a pesquisa. Foram consideradas conversas na escola, com o professor de Educação Física, a diretora, o coordenador pedagógico, os/as estudantes (fora do momento da aula) e demais professores/as da

instituição, além de conversas com amigos/as companheiros/as de docência, fora do ambiente escolar - todos/as participantes assim, de alguma forma participaram da pesquisa. Os registros feitos após os encontros foram escritos no mesmo dia e complementados no decorrer da semana.

Uma ferramenta que utilizei, importante de ser apresentada e explicada, foi o roteiro quimérico (anexo 2). Ao iniciar um desenho didático de construção do JTG em 5 encontros de 50 minutos, com a intenção de utilizar o modelo de ação pedagógica Griô e a Educação Física Cultural como referência curricular metodológica, construí uma sequência didática que parecia incoerente, imprópria e inadequada. Foi quando me veio a ideia de ser um roteiro, algo que me indicasse um caminho, mas não o determinasse. Teria que ser um roteiro aberto, flexível em que o diálogo e as confluências entre Griô, Currículo Cultural e lpeartes pudessem se manifestar. No exercício reflexivo de como ter esse roteiro cruzo, me veio a ideia da quimera, quimérico. Quimérico, de acordo com o dicionário Oxford Languages, é um adjetivo relativo à quimera - combinação heterogênea ou incongruente de elementos diversos. No sentido figurado, é aquilo que é fruto da imaginação, da fantasia, fantástico, fictício, utópico. No conflito em estabelecer um roteiro diante de tantos devires e cruzos sugeridos pelas propostas metodológicas assumidas – Jogo de Trilha Griô e Currículo Cultural –, ter um roteiro quimérico acolhia o que estava sentindo e ordenava na desordem de se pensar os devires e cruzos da etapa de campo. A mim, deu sentido ao roteiro. Encontrar o quimérico no seu efeito efêmero, fantasioso, utópico, heterogêneo e incongruente dialogou com minhas inquietações e proporcionou uma licença poética na artistagem da construção coletiva do JTG a partir desse roteiro.

Dessa forma, com o roteiro quimérico, desenhei a organização de cinco encontros da seguinte forma: os dados de identificação do encontro - instituição, turma, data, número, tempo e quantidade de estudantes que participaram do encontro - objetivo do encontro, a cantiga de chegada, o ritmo, o desenvolvimento do encontro - atividades de ensino -, a cantiga de despedida, materiais didáticos utilizados. Todos os encontros foram organizados a partir desse desenho e as atividades de ensino cocriadas e ajustadas no decorrer de cada encontro.

4.3. O encantado Jogo de Trilha Griô - acompanhar processos

No inventivo entrelaçamento pedagógico da Pedagogia Griô, um fio que me envolveu, apertou, atravessou foi o encantado do aprendiz griô. Conectei muito com o lugar social e político de mediação em que o aprendiz griô é conceituado e com seu processo de

encantamento.

Mas o(a) griô aprendiz é mais do que um lugar social e político de mediação. É antes de tudo, um arquétipo, ou seja, um personagem mítico, um encantado de alguém que doa sua corporeidade como lugar de registro. [...] É iniciado (a) por meio de vivências e rituais para que o seu encantado, o seu arquétipo, se revele. No processo de iniciação, sua corporeidade se redescobre como uma biblioteca viva da memória e do inconsciente coletivo de seu povo. (Pacheco, 2021, p. 1).

Quando escutei sobre o encantado do aprendiz griô, relatei imediatamente as sensações que sentia e sinto em docência. Ser professora é minha forma de encantamento? Muitas questões me vieram à mente e ao corpo. Me encantei bastante com a possibilidade de sentir, explicar e qualificar minha atuação docente a partir de uma personagem alegre, afetiva, encantada. Nesse contexto, desejei a formação e revelação de minha encantada, desejo levado para a etapa de campo da pesquisa, e continua aqui. Se o/a encantada se cria pela vivência do encantamento, o quão esse processo se desencadearia na construção do JTG? As indagações surgiram. Será que minha encantada surgirá com imagens e símbolos expressivos enegrecidos, afrocentrados, críticos, políticos, afro afetivos? Quais os efeitos do processo de construção do JTG com estudantes do Ensino Médio na formação de minha prática pedagógica afrocentrada? Cheguei na escola com essas questões e com várias outras que compõem o processo dessa busca em efetivar e afirmar uma prática pedagógica envolvida, comprometida e atenta às questões étnico-raciais.

Acompanhar processos. Estar atenta às intensidades, aos afetos, às implicações fez parte do meu roteiro de preocupações ao iniciar os encontros com os/as estudantes participantes diretos da pesquisa e demais pessoas da escola. A proposta adiante é exercitar uma postura - atitude - analítica à frente dos dispositivos diário de campo, roteiro quimérico e o JTG, não enquanto produto, mas problematizar, na análise, seu processo de produção e efeitos na minha prática. A análise na cartografia permite ao pesquisador/a acessar a objetividade ao longo de todo o processo de pesquisa. Esta objetividade, ao invés de estabelecer um sentido único, tende a proliferar sentidos. Barros e Barros (2016, p.196) colocam que existe um paradoxo na análise em pesquisa para a cartografia: “que é o acessar uma objetividade que tende a proliferação de sentidos, em vez de restringir um sentido único. A experiência que está na base da pesquisa - e, portanto, da análise - é criadora”. E sendo assim, será tarefa acompanhar com atenção os sentidos desmembrados na etapa campo, correlacionados a outras etapas da pesquisa, exercitando

o analisar cartográfico como “um procedimento de multiplicação de sentidos e inaugurador de novos problemas” (Idem, 2016, p. 178).

E para me acompanhar nesse campo problemático que a análise em cartografia se debruça, percorre, desmembra selecionei dois analisadores, a prática pedagógica afrocentrada na Educação Física e o JTG como recurso didático curricular no desenvolvimento das aulas de Educação Física no Ensino Médio. Segundo Barros e Barros (2016, p. 179)

O método analítico consiste, então, em dar visibilidade às relações que constituem uma dada realidade, na qual o pesquisador se encontra enredado. Tal manobra analítica visa dar visibilidade à dinâmica instituído-instituinte que constitui as instituições. Nessa dinâmica, se expressam manifestações de não conformidade com o instituído, o revelado, que são os analisadores. É o analisador que realiza a análise; ao pesquisador cabe a construção de analisadores. Analisar é evidenciar, por meio dos analisadores, o processo de produção histórica das instituições, desnaturalizando-as. A análise faz aparecer esse esquecimento, essa ignorância institucional instituída, esse silêncio sobre o que e como se institui dada realidade.

Dessa maneira, pretende-se indicar os efeitos dos analisadores que desencadeiam uma intervenção, os processos disparados e transformações geradas na forma de perceber e experienciar minha prática pedagógica nas aulas de Educação Física, tensionando-a e movendo-a a uma reterritorialização e autoatualização afrocentrada. “Na pesquisa cartográfica, toda análise é análise de implicação.” (Barros e Barros, 2016, p.178). Nessas condições chego à escola, implicada e atenta a experiência em construir o JTG com os/as estudantes do Ensino Médio com a intenção de operar didaticamente com cruzos do modelo de ação pedagógica da Griô e o caminho metodológico da Educação Física Cultural e seus princípios ético-políticos. Taís cruzos fizeram parte de minha preocupação e atenção na elaboração do roteiro quimérico. Para o primeiro encontro, minha atenção direcionou-se ao encantamento - Griô - e ao mapeamento - Currículo Cultural -, entendendo que seria o início do processo de mapear. Neira e Nunes (2022, p. 100) explicam que

O mapeamento possibilita a definição da prática corporal objeto da tematização, além de promover as problematizações que constroem seu percurso, logo, ele é tanto a porta de entrada do fazer pedagógico do currículo cultural como aquilo que permite aos envolvidos traçarem o caminho da tematização.

Sendo assim, a ideia é, pelo mapeamento, apresentar o registro de dados acerca das práticas corporais que fazem parte do contexto cultural e social dos/as estudantes,



almejando uma escolha coletiva e engajada com seus interesses. Outra atenção com relação ao primeiro encontro e que orientaram as escolhas dos demais recursos didáticos, foi a questão do vínculo com os/as estudantes e a utilização de alguns rituais da Pedagogia Griô.

Encontro 1

Com as preocupações acima colocadas, organizei para o primeiro encontro com os/as estudantes, um roteiro que previu uma *chegança* com cantiga de chegada, pedido de licença e benção, que na Pedagogia Griô são utilizadas no início da atividade/encontro, a benção em reverenciamento aos mais velhos, à nossa ancestralidade e o pedido licença em respeito àquele/a que está no território e sobre a relação que se fará adiante. Em círculo, depois dos pedidos de licença, benção, trazer os nomes dos/as estudantes, dizer quem é. Estendi a *chegança* com o *ritmo* - prática desenvolvida no Ipeartes. Para o ritmo, escolhi uma brincadeira musical de origem africana, o “Si Mama Kaa”, da Tanzânia. Cantei e expliquei os movimentos corporais que acompanhavam a canção. Nessa parte do encontro procurei trabalhar os valores civilizatórios afrodescendentes, a ancestralidade, a circularidade, a ludicidade, a musicalidade e a identidade.

Terminadas as práticas de *chegança*, continuei o roteiro quimérico com o momento denominado de *encantamento*, que previu uma breve aula espetáculo - prática da Pedagogia Griô que se desenvolve a partir da contação de história de sua vida, ou uma estória de vida de alguém, conectada a temas geradores significativos para o contexto vivenciado. Organizei uma apresentação que dizia e mostrava onde nasci, com fotos da cidade e de quando era criança, falei da minha relação com minha vó e mãe, de como eu gostava de brincar na rua, jogar bola, como eu gostava da escola, que adorava as aulas de Educação Física, como fui ser professora, como fui parar em Alto Paraíso, no EHC - me valendo da oralidade, acompanhada de fotografias pessoais. Mostro fotos de estudantes em 2015 e 2016 que estão em 2023 no Ensino Médio. Ainda dentro desse momento, apresento a Pedagogia Griô e o JTG. Terminada a aula espetáculo, o roteiro encaminha para um diálogo sobre o que os/as estudantes jogam e sabem sobre jogos e, se entendem que os jogos tem relação com a Educação Física. Após esse diálogo, a pesquisa é apresentada, explicada e colocada aos estudantes a escolha em participar ou não, seguida de uma despedida e encerramento do encontro.

Posto o desenho inicial do roteiro quimérico, vamos agora às impressões e afetações ao experienciar esse primeiro encontro. Uma grande questão que se colocou foi: como

apresentar a aula espetáculo. Que recurso utilizar? Cantiga, verso, figurino, objetos de cena? Minha encantada se manifesta como? A mistura do medo, insegurança e falta de algumas habilidades artísticas me levaram a organizar uma apresentação no Canvas com fotos pessoais de todas as fases em que a narrativa da minha história de vida percorria. Tive algumas ideias de trocar de figurino - roupas - nas passagens de fases, mas também fiquei receosa de causar um estranhamento nos/as estudantes que provocasse um afastamento. Foi uma grande preocupação a questão do vínculo e a configuração de um terreno infértil para problematizar e aprofundar temas relevantes e conectados às questões étnico-raciais. Com isso, organizei uma apresentação simples, com foco nas fotografias e na oralidade que trazia sobre elas e levei vários jogos e brinquedos na tentativa de ambientar um contexto lúdico e diversificado. Minha encantada teve uma manifestação cometida pelas preocupações, medos e receios. Porém, pude desfrutar de sua coragem na cantiga de chegada que levei e cantei em alto e bom tom, trazendo o nome de alguns estudantes que conhecia.



Imagem 3 - Preparação primeiro encontro

Como mencionado, alguns educadores/as do EHC moram na parte urbana do município. Ao organizar minha ida à escola, dei carona para duas professoras. Uma das professoras eu já conhecia de quando atuei no EHC e ela me disse que a turma do 1º ano



do Ensino Médio estava dando trabalho desde a 7ª série do Fundamental. O professor de Educação Física havia comentando também que alguns estudantes dessa turma não aceitavam bem, nas aulas de Educação Física, conteúdos que não fossem esporte, com centralidade no futebol. Esse era um dos desafios, provocar com algumas práticas alternativas e com o JTG o interesse dos/as estudantes por outros conteúdos e metodologias. Entrei na sala com a cantiga de *chegança* - a mim uma grande conquista -, pedi licença, pedi a benção, falei o meu nome e pedi para que nos organizássemos em roda. Em roda, expliquei que alguns rostos me eram familiares, outros menos e que se apresentassem dizendo o nome e a turma, pois haviam estudantes dos primeiros, segundos e terceiros anos. Todos/as os estudantes do Ensino Médio participaram desse encontro. Após a apresentação dos nomes, na atividade do ritmo - brincadeira musical africana - aconteceram algumas manifestações de resistência. Alguns estudantes continuaram na roda, mas não cantaram e nem realizaram os movimentos corporais. Um ponto positivo é que a maioria da turma participou. Terminado o ritmo, pedi para que se sentassem e aconteceu uma nova movimentação de resistência. Alguns estudantes, muitos dos mesmos que não participaram do ritmo - eram todos meninos - se sentaram de costas para mim. Logo entendi que eram os estudantes do primeiro ano mencionados pelo professor e professora. Pedi para que se sentassem virados para mim e se viraram após meu pedido. Esses estudantes se mantiveram na sala no primeiro encontro, porém não aceitaram participar da construção do jogo. A impressão que ficou é que para alguns estudantes a cultura escolar da Educação Física esportivizada ainda é muito presente, e com isso, seria preciso um tempo maior para provocar alguma ampliação na compreensão e envolvimento desses estudantes com outros conteúdos da Educação Física.

Passei pela aula espetáculo mais rápido do que gostaria e gastei mais tempo que podia. Entendi, nesse primeiro encontro, que teríamos encontros curtos. A aula de Educação Física do Ensino Médio era das 11h45 às 12h40. Logo depois do intervalo/almoço, a última aula do dia. Entendi que não teria encontros de 50 minutos, mas de 40, pois é preciso um tempo para que os/as estudantes cheguem ao espaço do encontro e iniciemos. O que marcou a aula espetáculo foi a reação dos/as estudantes ao se verem nas fotos e os/as colegas. Perceberam o quanto tinham crescido. Foi um momento importante, pois conversaram, falaram como se sentiam ou estavam naquele período, a memória foi um valor afrodescendente presente e em movimento. Porém, uma impressão geral sobre o encontro foi de achar que falei demais e os/as estudantes tiveram pouco tempo de fala, ficando essa forte impressão como ponto de atenção para os encontros futuros. Dentro



ainda da aula espetáculo, explico o JTG e percebo que os/as estudantes já haviam perdido a qualidade da escuta, com isso o interesse também. Dos/as vinte e nove estudantes que participaram do primeiro encontro, dezessete aceitaram participar da construção do jogo. O professor de Educação Física sugeriu que os/as estudantes escolhessem participar da pesquisa ou continuar com ele, que iria trabalhar jogos de tabuleiros. Criar dois grupos foi uma estratégia do professor de não ceder à pressão de alguns estudantes em solicitar, sempre, o jogo de futsal como aula e me apoiar com o desenvolvimento do JTG, mantendo comigo uma turma mais interessada, e que fariam menos pressão para “jogar bola”. Aceitei a estratégia dele sabendo que, nas aulas de Educação Física esse caminho talvez não fosse possível. Terminei o primeiro encontro feliz por ter acontecido, encorajada por ter cantado a cantiga de chegada, satisfeita com a roda, confiante com o apoio do professor e da gestão, bem aventurada com o aceite dos/as estudantes em participar e bastante desafiada com a questão do tempo que teriam os encontros. Por efeito do analisador, uma prática pedagógica afrocentrada, me encontrei bastante inquieta e conectada com a ideia de não ter conseguido atuar de forma antirracista no primeiro encontro.

Antes de passar para o encontro 2, como anunciado anteriormente, vou apresentar o jogo. O JTG é uma prática da Pedagogia Griô, um jogo educativo e cooperativo, construído e jogado coletivamente, num processo lúdico e dialogal de elaboração do conhecimento, possibilitando uma educação transdisciplinar e significativa. O jogo tem um mapa pintado em tecido de algodão cru, de 1,20mx80cm e as bordas encapadas por um tecido colorido - chita, ou outro de significado local. Com o mapa/tecido é feita uma sacola onde se guarda todos os componentes e sua pintura deve contextualizar o território selecionado, com sua geografia e artefatos culturais e percorrendo entre os elementos simbólicos pintados, uma trilha retilínea ou multidirecional, numerada e colorida. O jogo é composto por seis bonecos, que irão percorrer pela trilha, contém sementes e colares. As sementes são ganhos dos desafios que devem ser guardadas nos colares, feitos de contas ou corda com saquinhos de tecido. O jogo possui cartelas de desafios - que podem ser acrescentadas e, assim, movimentando sempre novos desafios. As cartelas são pintadas com elementos do mapa e os desafios podem ser para contar, cantar, dançar, brincar, fazer versos, partilhar saberes, desafios com perguntas objetivas que tenham uma abordagem do local para o planetário e desafios com questões problematizadoras. Compõem também o JTG um livreto artesanal com apresentação do jogo, suas regras, como jogar, a explicação de seus componentes, as possíveis respostas dos desafios e é ilustrado com símbolos do tabuleiro/mapa, os símbolos estão presentes no mapa, nas cartelas de desafios e no livreto.

O JTG é jogado de dois a seis jogadores/as, possuiu uma missão coletiva, definida pelos/as participantes, que pode ser modificada a cada partida. Na trilha que segue rumo a conquista da missão coletiva, os/as jogadores/as encontram desafios que os levam a interagir com

Contação de histórias, cantigas, danças, mitos, ofícios tradicionais e símbolos de uma comunidade/território às diversas áreas do conhecimento: seja das ciências da natureza, da saúde e do meio ambiente; seja das ciências humanas, da história e geografia; seja nas ciências exatas ou nas linguagens. E como todas as práticas da pedagogia griô coloca as áreas do conhecimento a serviço de um projeto civilizatório que considere temas geradores como: a equidade de gênero, empoderamento da mulher, relações étnico-raciais positivas, interação entre a tradição e a contemporaneidade, diversidade religiosa, os direitos à terra, à água, à moradia, ao alimento orgânico, assim como outros temas relacionados à vida e a biodiversidade. (Pacheco, p.1, 2021).

Nessa interação os saberes são compartilhados, produzidos e vários temas problematizados. À medida que avançam as casas que formam a trilha, os/as participantes ganham sementes pelos desafios vivenciados. Para resolver o desafio, o/a jogador/a pode pedir ajuda ao restante dos/as participantes, que vão decidir juntos a quantidade de sementes que o/a jogador/a ganhará, obtendo como referência a indicação na cartela do desafio. O jogo é brincado como prática de encantamento, “ele é aberto, nunca estará finalizado, cada vez que for jogado encanta jogadoras(es) para integrar novos conteúdos, desafios e partilhar conhecimentos” (Pacheco, p. 2, 2021).



Imagem 4 - Componentes do jogo: colares porta sementes, saco de sementes, símbolos de jogadores, cartelas de desafios.



Imagem 5 - Componentes do jogo



Imagem 6 - mapa do jogo

Encontro 2

Trilhei para o encontro dois com preocupação em relação ao tempo do encontro, como

realizar os rituais de chegada - cantiga e verso -, o ritmo, estabelecer o vínculo com os/as estudantes, num tempo encurtado, exprimido. Me veio a dúvida sobre os rituais, se no contexto de pressão temporal em que me encontrava, tensionada em produzir - terminar - o jogo, os rituais iriam estimular ou afastar o interesse dos/as estudantes. No roteiro quimérico para o segundo encontro, tinham os rituais de chegada e selecionei para o momento seguinte uma atividade de ensino na tentativa de produzir processos para mapear e tematizar, entendendo que o mapeamento e a tematização acontecem em diversos momentos da aula e não exclusivamente na atividade de ensino selecionada pelo/a professor/a. Quis trazer a atenção para esse segundo encontro no mapeamento e na tematização. Para escolha da atividade de ensino, me conectei com a ideia de que deveria ser uma atividade lúdica, um jogo, uma brincadeira. Queria a ludicidade nos envolvendo e guiando. Estava certa de que era preciso para o terceiro encontro a definição de qual prática corporal tematizar para conseguir, nos encontros seguintes, trabalhar com a produção dos desafios, do mapa e seus símbolos.

O caminho até o EHC é sempre preenchido de muitos pensamentos, reflexões, delírios, invenções e fugas e na ida para o segundo encontro, encontrei um estranhamento com a pesquisa. Elaborei esse estranhamento a partir do que Pozzana (2016) coloca ao se referir a formação do cartógrafo.

Formar é um processo de aprendizagem também no plano dos afetos. Trata-se de uma concepção de aprendizagem que não se pode reduzir a um debate psicopedagógico ou técnico-metodológico. Pensar a formação, assim, implica a consideração constante de acompanhar os efeitos das práticas. O caminho de pesquisa se faz nos efeitos do campo em nós (pesquisadores-cartógrafos) e nos efeitos no campo da nossa presença-intervenção (Idem, 2016, p.56).

A partir disso, esse estranhamento foi compreendido como parte da formação do meu corpo de pesquisadora-cartógrafa. “O aprendizado é literalmente corporificado e criado; requer tempo e espaço, respiração, articulação, atenção, disponibilidade para o desconhecido” (Pozzana, 2016, p.57). Cheguei e saí da escola no segundo encontro preocupada com o tempo, que girava em torno de como afetar e ser afetada para produzir vínculo e interesse pela construção do jogo e ter, objetivamente, tempo de realizar todas as tarefas necessárias para deixar o jogo em condições de ser jogado. A chegada na escola dessa vez não foi com tanto tempo de antecipação. Entrei na sala com alguns estudantes, trocamos algumas palavras e perguntaram onde seria a aula. Expliquei novamente o trabalho com a pesquisa e sobre a construção do jogo, e que assim, parte dos/as

estudantes ficariam comigo e parte com professor de Educação Física. Após a explicação alguns alunos/as saíram da sala. Fiquei um pouco apreensiva, e segui adiante. Como entrei na sala com estudantes, que logo fizeram perguntas, perdi o tempo da cantiga de chegada e acabei não fazendo. Somada a essa questão do tempo, a insegurança sobre o uso dos rituais. Ao não realizar a cantiga de chegada, e também não seguir criteriosamente o modelo de ação pedagógica Griô, fiquei bastante inquieta sobre como me posicionar pesquisadora sob o uso de tais ferramentas pedagógicas. Novamente, recorri às colocações de Pozzana (2016, p.56) no dizer que “um processo não está entre um sujeito e um mundo a ser descoberto, mas produz sujeito e mundo”. Conectei com a compreensão do processo de produção da educadora griô e o uso empoderado e articulado de suas ferramentas pedagógicas. Estava em processo, nada pronto. Isso me trouxe novos ares e energia para continuar.

Treze estudantes estiveram nesse encontro. Fiz o ritmo, o Si mama Kaa, em círculo, todos/as participaram. Depois de refletir, pesquisar, conversar com amigos sobre qual atividade de ensino - jogo, brincadeira - levar para estimular o mapeamento do tema, selecionei a adedonha³⁷. Acreditei ser a adedonha um jogo conhecido e praticado em suas diversas possibilidades, que não levaria tanto tempo explicando-o e poderiam todos/as participarem. Organizei sete categorias guiada pelas seguintes questões:

QUESTÕES	CATEGORIAS
Mapear práticas corporais que fazem parte da sua vivência	1. uma prática corporal (brincadeira/ jogo/ esporte/ dança/ luta/ ginástica/ atividades de aventura) 2. prática corporal que já pratiquei
Mapear onde praticam essas atividades	3. prática corporal que encontro na minha região 4. lugares para vivenciar as práticas corporais
O que gostariam de experienciar de jogos, brincadeiras, práticas corporais	5. prática corporal que gostaria de praticar

³⁷ Adedonha ou stop é um jogo bastante popular entre crianças, adolescentes e jovens de conhecimentos gerais. Consiste em desenhar uma tabela em tópicos em uma folha de papel, em que cada coluna da tabela recebe o nome de uma categoria. As categorias são criadas de acordo com o interesse de quem joga. Pode ser jogado sem limite máximo de participantes, a partir de dois jogadores/as.

Que adulto/a jogava com você quando criança? Você joga algum jogo e/ou brinca com alguma criança?	6. pessoa/ objeto/ lugar que mais joguei/ brinquei e aprendi práticas corporais
Seu corpo brinca ao...	7. atualmente me divirto

Expliquei o que eram as práticas corporais, porém já estavam familiarizados com a expressão. Coloquei três regras iniciais, na tentativa de estimular a participação, que oferecia a cada campo respondido um brinde, a cada rodada preenchida por completo um brinde especial e a toda resposta repetida um efeito surpresa. Os brindes eram de chocolate bis preto e branco. Não tive intenção inicial ao escolher chocolates pretos e brancos problematizar as questões raciais, foi uma escolha bastante aleatória, porém surgiu uma situação. Na verdade, surgiram várias situações decorrentes dessa escolha de oferecer uma recompensa. A primeira é que fiquei bastante incomodada por trabalhar com uma estratégia comportamentalista, que é o oposto da proposta sugerida pela pedagogia Griô e o Currículo Cultural, porém só fui entender essa contradição no durante e após a experiência. Uma segunda situação foi que alguns estudantes não conseguiam preencher nem um campo da tabela, e assim, diante da regra, não iriam receber nenhum brinde, gerando um processo de exclusão. Infelizmente, só me dei conta disso, no ato do acontecimento. Mediei essa situação criando no ato do jogo novas regras e/ou distribuindo os brindes também para os/as estudantes que não preenchiam.

Uma terceira situação foi relacionada à questão racial. Ao pedir para um estudantes escolher entre os brindes o chocolate preto ou branco, ele escolheu o branco. Uma estudantes, colega dele, que estava ao lado, disse “tá vendo professora, ele é racista, por isso escolheu o branco”. Antes que eu falasse algo, ele disse, o que tem a ver, porém, em seguida, concordou com ela dizendo que não gostava de preto mesmo, mas olhando para o chocolate. Durante essa conversa, outras conversas estavam acontecendo, não eram todos/as da sala que estavam atentos ao que estava sendo dito sobre chocolate preto ou branco e racismo. Nesse movimento de várias conversas, alguém me acionou, os/as estudantes que estavam na conversa sobre do bis preto ou branco riram logo depois do menino concordar ser racista, estavam mesmo em um tom de ironia e acabei escolhendo atender o chamado do outro grupo e não chamar a turma para problematizar uma afirmação em ser racista banalizado na relação entre gostar de chocolate preto e branco.



Segui a aula, pois novos pontos de atenção se apresentaram, porém fiquei desassossegada com esse acontecimento, com minha reação e que com certeza produziu importantes e novas reflexões e conexões. Sob o crivo do analisador prática pedagógica afrocentrada, esse acontecimento me fez iniciar a compreensão de que, talvez não bastasse desejar trabalhar e problematizar as questões raciais, era preciso percorrer por um processo de letramento racial.

Uma quarta inquietação que surgiu foi decorrente da escolha da adedonha enquanto atividade de ensino para estimular o mapeamento de qual prática corporal tematizar. Na metade da terceira rodada, percebi que o tempo do encontro estava acabando e realizamos uma quarta rodada livre, sem ser condicionada a letra do alfabeto escolhida da vez, nisso tivemos rodadas com a letra T, N, P e uma livre. Achei que as poucas rodadas limitaram um pouco as possibilidades, porém a atividade já estava feita e agora era lidar com a produção que tínhamos realizado. Passei por quatro vezes cada tabela preenchida anotando as práticas corporais que mais apareceram, marquei a palavra trilha e em que categorias apareceu, observei que na categoria 6 apareceram diversas pessoas, achei importante conectar essas respostas na afirmação da coletividade, fazer junto e memória, e passei pela categoria livre, anotando separadamente as práticas corporais que apareceram. Também fiquei atenta às práticas corporais que surgiram em conversas, momentos mais espontâneos, como a atividade de argolinha com cavalos praticada na região. Nas rodadas condicionadas à letra, a trilha foi a prática corporal que mais apareceu, principalmente nas categorias que indicavam maior relação com práticas corporais encontradas na região. E uma prática corporal que apareceu várias vezes na rodada livre foi a cavalgada, bastante praticada na região. Dessa maneira, ficaram as práticas corporais, trilha e cavalgada para os/as estudantes selecionarem no terceiro encontro qual delas tematizar na construção do JTG.

Encontro 3

Fiquei o intervalo entre o encontro dois e três refletindo sobre retomar e problematizar ou não a situação do chocolate bis. Para o terceiro encontro, tinha organizado no roteiro quimérico os rituais de chegada, um momento para apresentar os temas culturais - práticas corporais - que apareceram na adedonha, organizei uma breve apresentação com imagens referentes aos temas, e a explicação de como e quais selecionei para que votassem - trilha e cavalgada. No roteiro, esse momento é indicado como parte do processo de mapeamento e tematização. Votado o tema, o roteiro encaminha para uma conversa,

diálogo com os/as estudantes sobre os saberes e interesses que possuem do tema corporal escolhido. Em seguida, é pedido para que desenhem ou escrevam em um papel objetos, pessoas, animais, plantas, cantigas, lembranças, paisagens, sentimentos que surgem ao pensarem no tema. A intenção com essa atividade é acionar a memória, os símbolos e conectá-los a imagens de um território, a fim de que conseguíssemos representá-lo, posteriormente, no mapa do jogo.

Cheguei um pouco mais tarde na escola e não fui para a sala dos professores, fiquei em uma das mesas que ficam no pátio. Algumas pessoas vieram falar comigo, entre elas a diretora. Queria me apresentar a uma professora de Educação Física, pesquisadora, que estava na escola e gostaria de assistir à minha aula. Concordei e não fiquei incomodada com sua presença. Aproveitei a conversa com a diretora e compartilhei minhas preocupações com o tempo e consultei a possibilidade de ter um ou dois encontros a mais e ela ficou de averiguar e me comunicar se possível. Outra pessoa com quem conversei um pouco enquanto estava no pátio foi o professor de Educação Física. Falei com ele sobre a questão das aulas serem curtas e os/as estudantes já estarem bastantes inquietos, por ser a última aula do dia e que talvez precisasse de um pouco mais de tempo, de um ou dois encontros. Ele foi bem compreensivo e sugeriu que o melhor seria um encontro com duas aulas seguidas que não pegassem o intervalo do almoço. Concordei, porém disse que não estava muito em condições de escolher e o que ele e a direção conseguissem organizar, eu já agradeceria.

Entrei na sala um pouco antes dos/as estudantes e a organizei com tranquilidade. Cantei a cantiga de chegada - Maculelê o rei da valentia, com voz e ganzá e alguns estudantes me acompanharam, fiquei bastante estimulada. Não consegui realizar o ritmo. Estava muito preocupada com a questão do tempo. Um pouco antes de iniciar a aula, teve uma chuva muito forte, atrasando o intervalo do almoço e diminuindo ainda mais o tempo da aula. Apresentei os temas selecionados e expliquei como fiz para selecionar, mostrei imagens de trilhas e cavalgadas ilustrando alguns momentos da fala. Os temas foram colocados em votação e foi escolhida a trilha como tema cultural. Os/as estudantes participaram bem no início da conversa sobre o que sabiam de trilha - que trilhas já tinham feito, quais trilhas e quais cachoeiras tinham perto da escola. Pedi, como previsto no roteiro, que colocassem no papel em desenhos ou palavras o que surgia em suas cabeças quando pensavam em trilhas. Muitos elementos foram levantados, porém, em pouco tempo havia muita dispersão. Aproveitei a difusão e mudei a atividade, havia separado algumas imagens de mapas de jogos de trilha grão para exemplificar e estimular a escolha do



território que iríamos representar no mapa do nosso jogo. Conversamos sobre o território ser o município de Alto Paraíso e suas trilhas, ser o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, ser sobre a CIFRATER e um dos estudantes sugeriu ser o mapa do Assentamento Sílvia Rodrigues, onde estava localizada a escola e a maioria das casas dos estudantes, além de ter um mapa do Assentamento na porta da cozinha, no pátio da escola. O estudante que sugeriu tinha habilidades com desenho. Foi até o mapa e o desenhou em um papel A4.

Fiquei bastante satisfeita com os encaminhamentos conquistados nesse encontro. Tínhamos o tema, o território, e vários elementos que os/as estudantes indicaram para compor esse território. Compreendi que conseguimos problematizar e dialogar pontos importantes sobre o tema trilha e que teríamos nos próximos encontros um ambiente favorável para criar os desafios, os símbolos e nesse processo cruzar com as situações didáticas sugeridas pelo Currículo Cultural, o aprofundamento, a ampliação e, as práticas dialógicas e elaboração do conhecimento da pedagogia Griô. Um ponto de atenção foi não ter conseguido problematizar a situação com o chocolate e a afirmação do aluno em ser racista. Trago ainda reflexões desse acontecimento, porém entendendo que essa circunstância abriu processos necessários para minha jornada em efetivar e afirmar uma prática pedagógica afrocentrada quando me provoca a olhar para o meu processo de letramento racial. Identifiquei que ser mulher negra, ter consciência do racismo estrutural, vivenciar na pele esse racismo, ter conhecimento da Lei 10.639/03 podiam não ser suficientes para garantir mediações pedagógicas positivas e necessárias na luta antirracista. Percebi o receio e o medo ainda me rondando. Nesse contexto, muitas perguntas emergiram: Porque escolhi não mediar no dia do acontecimento? Porque não consegui retomar a questão no encontro seguinte? O que era/é preciso para transpor essa barreira? Nessas indagações me veio forte, novamente, o letramento racial.

Encontro 4

Os intervalos dos encontros ficaram cada vez mais intensos. Um misto de tempo acabando com a vontade de que terminássemos o jogo para que os/a estudantes pudessem sentir o encantamento de produzi-lo e jogá-lo me provocou um estado de atenção e abertura. Outra preocupação constante e latente era com a configuração de uma prática pedagógica afrocentrada. E nesse contexto, encontrei pelo caminho trocas, conversas, aconselhamentos, indicações, ajudas importantíssimas no processo de construção do jogo e na minha (trans) formação - desterritorialização e reterritorialização -, produção e

mediação docente. Uma conversa importante se deu com amigos professores do Ipeartes, Victor e Rafael. Estávamos no final de uma reunião para encaminhamentos do volume 3 do caderno Contribuições da Diáspora Africana na Cultura Brasileira - material didático pedagógico parte da produção do Ipeartes -, quando compartilhei minhas preocupações com o tema e a problematização ocorrida. Meu receio foi perceber que no encontro dois ficamos restritos a falar de trilha na perspectiva de trilha ecológica, com fins recreativos e turísticos. E achava que tematizar trilha ecológica no contexto turísticos de Alto Paraíso seria um caminho marcado pela exploração de mão de obra, especulação imobiliária, tornando os alugueis caríssimos, alta nos preços dos alimentos, acesso a cachoeira restrita a quem tem locomoção, pagamento de entrada dos atrativos inadequado para o salário base da região, todas situações que afetam direta e principalmente a população preta e parda do município.

Pois nessa prosa com meus amigos professores/educadores surgiu um rio de possibilidades. Percorremos por várias trilhas possíveis dentro de um território com seus elementos culturais, históricos, ambientais, econômicos que o compõem, para além e junto do contexto turístico. Victor trouxe a Rota do Sal Kalunga³⁸, lembrei do Caminho de Cora Coralina, um caminho marcado por poesias da poeta goiana Cora Coralina que percorre 300 km cruzando vários municípios goianos, refazendo trechos utilizados pelos bandeirantes - ótimo gancho para problematização - e também por cidades onde a poeta passou e morou. Rafael expôs que durante uma pesquisa descobriu que trekking é uma palavra de origem sul africana. Conectei com a proposta de afrocentrar as referências, problematizada por Pinheiro (p. 58, 2023) “categorias afrocentradas são atravessadas em sua constituição pela agência africana, e a agência africana relacionada com o modo ser, estar, se relacionar, pensar e construir o mundo”. Numa perspectiva afrocentrada, a preocupação fundamental é se formar e formar pessoas a partir da lógica do reforço positivo, tendo a agência africana afrodescendente como referência e centralidade, e estava me organizando para isso. Sai da conversa bastante animada e elaborei o roteiro quimérico com os rituais de chegada, organizei um documento para apresentar aos estudantes o que tinham desenhado e/ou escrito que encontravam em uma trilha, a fim de problematizar e colocar que o importante não era a técnica do desenho, mas conectar com o símbolo, seu significado, o que representa, o que sei e não sei sobre esse símbolo, o que

³⁸ O projeto Rota do Sal Kalunga apresenta a saga fluvial dos negros do Quilombo Kalunga, que durante séculos precisavam navegar de seu território na Chapada dos Veadeiros até Belém do Pará para trocar produtos produzidos no Quilombo por sal e outros produtos.



pensa que seria importante saber, estimular um ambiente para produção dos desafios. O roteiro encaminha para uma leitura compartilhada sobre a história do caminhar, a fim de trazer os elementos históricos, culturais, econômicos, sociais, ancestrais, afrocentrados que havia discutido com Victor e Rafael, seguido de uma nova apresentação em imagens projetadas dos elementos do JTG, para iniciar uma divisão de tarefas sobre quem trabalharia, ainda no encontro 4, no desenho do mapa tabuleiro e nos desafios.

Entrei na sala no tempo exato de organizar o material que tinha levado e os/as estudantes chegaram. Levei o tecido em algodão cru de 1,20x80cm, lápis, borracha, canetinhas, lápis de cor, tinta de tecido, pinceis, os textos, projetor multimídia e computador para projetar as respostas sobre o que viam e lembraram ao pensar em trilha. Estava animada, agitada e ansiosa pela resposta da diretora sobre os encontros extras. Uma estudante entrou na sala perguntando se podíamos jogar volêi. Perguntei se na hora do intervalo não dava para jogar. Ela respondeu que não, porque o pessoal do futebol monopolizava. Conversamos um pouco sobre a possibilidade de fazer um rodízio com relação a utilização do espaço e já haviam tentado uma distribuição do tempo de uso da quadra, mas não deu certo. Essa foi a primeira vez que ela manifestou esse desejo de ir para a quadra jogar, mas não foi a última. Tal situação, a mim, representa o que muitos/as estudantes esperam das aulas de Educação Física, indicando a dificuldade em propor diferentes recursos didáticos e conteúdos nas aulas de Educação Física. Esse encontro foi carregado de situações que podem indicar resistência a novas propostas metodológicas e de conteúdos.

Tentei cantar a cantiga de chegada e travei no segundo verso. Outra estudante me disse estar com sono, respondi que estava mesmo muito quente, e que dava uma indisposição. No embalo da conversa sobre estar muito quente, um estudante disse que não queria pular, pois estava de barriga cheia do almoço. E mais uns dois/duas estudantes também declararam indisposição para pular. Estavam se referindo ao ritmo Si mama Kaa. Ai eu disse que poderíamos fazer um outro ritmo. Para movimentar um pouco o corpo, sem exagero, mas que pudesse ativá-lo. Em círculo, anunciei movimentando as mãos, pegar alegria e ânimo e que passaria a pessoa à minha direita no movimento do Zip - do ritmo Zip, Zap, Boing, que aprendi no Ipeartes. Fizemos quatro vezes, duas vezes de cada lado. Depois inseri o dar e receber com uma batida do pé. Doar com o pé direito e receber com o esquerdo, em um movimento sincronizado com os pés batendo-os juntos no chão. Fizemos três vezes. Depois fizemos os pés e as mãos juntos. Começaram com a corporeidade preguiçosa, entediados. Já nas últimas rodadas estavam mais presentes e

Aproveitei que ficaram mais conectados comigo durante o ritmo e trouxe o tema da trilha, mostrando o que tinham escrito no encontro passado. Reconheceram suas ideias, visualizaram as ideias dos/as colegas e todas juntas. Depois fizemos uma leitura compartilhada do texto que levei e problematizamos alguns aspectos, tentei dessa vez multiplicar os sentidos de trilha. Trouxe uma estória pessoal, que meu avô contava, sobre pegar uma trilha a noite de bicicleta com minha vó na garupa e perdê-la no caminho. Pedi para que contasse as suas histórias pelas trilhas que percorriam ali na região, indo para escola, indo a casa de algum amigo/a, parente. Solicitei para relacionarem os aspectos que discutimos a partir do texto, o que tinham destacado encontrar numa trilha e o território do Assentamento Silvio Rodrigues. Um estudante imediatamente perguntou se podia ser aspectos culturais e tivemos um momento bastante rico. Trouxeram as cachoeiras, pontos turísticos, agricultura familiar com seus e suas mestres/as, agronegócio, artesanato, trilhas de coleta de frutas, trilhas de passeio a cavalo, as cavalgadas, restaurantes caseiros da D. Luzia e Seu Gerson. Uma estudante anotou o que foi indicado. Depois desse momento, apresentei novamente algumas imagens dos elementos do JTG, o tecido que havia levado, as tintas e disse que precisávamos definir um objetivo para o jogo. Expliquei que era um objetivo coletivo e que podia ser modificado posteriormente. Quando problematizei sobre os tipos de trilhas que faziam e tinham na região, alguns afirmaram que não visitavam uns aos outros/as. Então perguntei onde se encontravam e disseram que só na escola. Sugeri assim que o jogo poderia ter como objetivo construir um Centro de Encontro da Juventude. Problematizei sobre o deslocamento, como se deslocavam. Não se envolveram tanto com a discussão e aceitaram a sugestão do Centro. Nos últimos minutos de aula alguns estudantes ainda conseguiram, a lápis, desenhar o mapa do Assentamento Sílvio Rodrigues no tecido. Me perguntaram como era para fazer, expliquei mostrando alguns modelos de tabuleiros e que podiam criar um modelo para o nosso jogo.

Muitas dúvidas, pensamentos e conexões no caminho de volta do Educandário



Humberto de Campos/EHC à cidade de Alto Paraíso. O que encaminhar nos dois próximos encontros - que seria o dia seguinte. O que era mais importante? O que eu poderia criar e encaminhar de hoje para amanhã para potencializar o envolvimento dos/as estudantes na produção de cada elemento do JTG? Saí da escola no início da tarde com os pensamentos conectados no processo de produção do jogo, porém só consegui concentrar todo o corpo para isso no início da noite. Iniciei com uma conversa por whatsapp com Victor, que era professor de Educação Física e aprendiz Griô, com Lucas, que também havia feito a formação da Pedagogia Griô e com uma terceira pessoa que era da minha turma na formação da Pedagogia Griô e havia construído um JTG com estudantes de Ensino Médio numa escola de alternância em Minas Gerais. Muito potente o processo dela, e eu buscava no diálogo com os três inspiração e insights para construir uma proposta de organização do encontro estendido no dia seguinte. Fiz novamente uma leitura do texto *Jogos de Trilha Griô*, de Lilian Pacheco, passando com atenção e detalhe por todos os elementos do jogo. Retomei anotações, fotografias, memórias dos momentos que já havia vivenciado na construção de um JTG e passei pelos roteiros quiméricos e diário de campo dos encontros anteriores.

Encontro 5

Diante desse emaranhado de afetações e conexões, encaminhei um roteiro quimérico para esse quinto encontro estendido com os rituais de chegada e a intenção de novamente apresentar, em imagens, os elementos do JTG projetados e dividir tarefas entre os/as estudantes. Organizei algumas cartas desafios de um jogo que foi construído durante minha formação na Griô. Escrevi em tarjetas coloridas - com letras grandes - os subtemas, símbolos e conteúdos que apareceram nas atividades vivenciadas, como cultura alimentar, trilhas juvenis, pontos turísticos, trilhas das frutas, artesanato, agronegócio, agricultura familiar, caminhadas, cachoeiras com a intenção de dar referência para estimular a produção dos desafios. Essa produção dos desafios foi um ponto de atenção, que teve sua latência neste quinto encontro. Na minha percepção, o tempo corrido tirava a qualidade do processo necessário para produção dos desafios, momento para ampliar e aprofundar os conteúdos. Como pesquisar, refletir, debater, dialogar para criar os desafios em tão pouco tempo? Como mestra Lilian sempre orienta, conduzir para o pensar o local, partir da experiência, para o global, efetivar o *entre* os saberes tradicionais, científicos e escolares. Construir dessa maneira um currículo transdisciplinar, aberto, dialogal, em movimento.

Preocupada em otimizar o tempo com os/as estudantes, preparei alguns materiais.

O grupo que ficou responsável pelo mapa logo definiu um formato de trilha que seguiria o contorno do mapa do Assentamento Silvio Rodrigues, com saída e chegada na escola EHC. Mostrei novamente imagens de outros mapas tabuleiros de jogos de trilha grão para esse grupo, os símbolos que haviam neles e retomei os símbolos levantados nos encontros anteriores. Aos poucos alguns desenhos foram surgindo. Fui bastante acionada pelo grupo que estava trabalhando nos desafios. Espalhei as tarjetas com os subtemas pela mesa que estavam sentados e mostrei as duas cartelas de desafios que levei de exemplo. Criaram inicialmente desafios que induziram erro ou acerto, respostas bem objetivas, fechadas, com afirmações categóricas. Expliquei que esse não era o objetivo do Jogo e que os desafios tinham que trazer um contexto, deixar algum elemento para pessoa construir a resposta, refletir sobre uma possível resposta, não ser uma opção só de resposta correta. Tive que mostrar várias vezes as tarjetas e os temas/conteúdos que elas traziam sobre o território, apresentando que o mais importante não era fazer o/a jogador/a errar, mas era falar do território. O que tinha no território, o que acontecia, o que se produzia, como se vivia naquele território. Aos poucos, foram surgindo algumas ideias, que foram sendo trabalhadas e transformadas em possibilidades de desafios. Passado mais da metade da primeira aula, percebi que a turma estava dispersa. Poucos tinham espaço para chegar no tecido do tabuleiro, e alguns estudantes não se envolveram com nenhuma das duas atividades. Pedi para duas alunas, que disseram esperar por espaço para desenhar no tabuleiro, desenharem nas cartelas dos desafios.



Logo depois, avistei que somente uma estava realmente desenhando. Peguei o tecido de algodão cru, a chita, a fita que seria a corrente do colar e o kit de linhas e agulhas. Fiz uma primeira bolsinha. Mostrei que colocaríamos uma tira de fita na sua boca, para combinar com o tabuleiro. Deixei as duas trabalhando nos colares. Adiante, percebi três estudantes sentadas na mesa do grupo do tabuleiro sem se envolverem, pedi para que ajudassem na costura das bolsinhas dos colares. E aqui aconteceu um processo bem interessante: dos três estudantes, um menino disse que não sabia costurar, que nunca tinha feito. Uma das colegas que já estava fazendo uma das bolsinhas, se dispôs a ensiná-lo. Ele fez uma e a costura da estudante que ensinou a ele, ficou perfeita, parecida com uma costura de máquina de tão reta e proporcionais os pontos. E essa estudante nos encontros anteriores tinha se envolvido pouco, e ficava sempre com um semblante mais fechado.

Veio o intervalo. Não sai para almoçar. Fiquei na sala olhando o que havia sido produzido e avaliando o que encaminhar no retorno dos/as estudantes. Entendi que não iríamos mesmo terminar o jogo e que para isso, precisaria de mais encontros e decidi não pedir mais encontros. Terminaria o que faltasse e concentrei que o importante para o próximo e último encontro seria a experiência de jogá-lo. Tomar essa decisão me deu um certo alívio e rumo, que era importante, pelo que havia sido conversado com os/as estudantes, professor de Educação Física e gestão da escola, concluir o processo de construção do jogo, e para isso, na minha cabeça, ele deveria ser jogado. Nesse contexto, a tarefa mais importante após intervalo seria estimular os/as alunos/as a criarem os desafios e a desenharem a composição do mapa. No retorno do almoço, encorajei o desenho de mais elementos no tabuleiro. Uma estudante desenhou símbolos nas cartelas, fez desenhos em três cartelas. O grupo que ficou com os colares, se envolveu bastante com a produção e fizeram cinco bolsinhas, colocando a alça e o detalhe de chita na boca. Estimulei e problematizei alguns temas/conteúdos junto ao grupo dos desafios. Ao final da aula, tínhamos onze desafios iniciados. Conseguimos delimitar um território no tabuleiro e criar a trilha - que sairia da escola e voltava para a escola. No tabuleiro, desenharam símbolos de cachoeira, ave, caju, árvores do cerrado, pintinho, flores, céu estrelado, um rosto com olhos e dentes. Não conseguimos encaminhar nada dos componentes: peças de jogadores/as e livro de consulta. Antes de sair da escola encontrei com a diretora no pátio. Mostrei o tabuleiro, agora iniciado, e consegui falar um pouco mais sobre o jogo e a pesquisa, com o tabuleiro fica mais fácil de entender. Expliquei que iria terminá-lo e voltaria ao encontro seis para jogá-lo.



Encontro 6

Passei pelo encontro quatro e cinco ainda preocupada com a situação do chocolate bis. Pairava a dúvida, ainda é relevante problematizar? Por vários momentos uma sensação de fracasso em relação ao trato com as questões étnico-raciais me rondava, provocava, afetava. Por outras vezes - foram nessas que tentei me identificar e afirmar - entendia que fazia parte do processo em que estava inserida. E que os valores afrodescendentes vivenciados em vários momentos nas atividades diziam tanto desse processo quanto minha dificuldade em mediar a situação ocorrida. Para o encontro seis, o roteiro quimérico previu os rituais de chegada e jogar o JTG - *Trilhas e saberes no Assentamento Silvío Rodrigues e Região na Chapada dos Veadeiros*. Deixar o Jogo em condições de ser jogado foi uma intensa tarefa entre o encontro cinco e seis.

O mapa tabuleiro tinha sua trilha formada e vários símbolos, porém muitos estavam ainda sem pintar e avalei que valeria colocar mais alguns em espaços ainda vazios. Os colares porta sementes estavam quase todos prontos, faltava somente um. Tive ajuda em todas as tarefas. Várias mãos ajudaram com os desenhos e pintura do tabuleiro, inserimos mais vegetação, um fogão a lenha, cavalo, plantações. Um amigo artesão fez seis bonecos de ferro incríveis com bastão de caminhada. Pintamos cada bastão e base dos bonecos de uma cor, diferenciando os/as jogadores/as. Tinham os desafios e as ilustrações das cartelas. Os desafios foram desenvolvidos a partir do que os/as estudantes criaram no encontro quatro e cinco, formaram-se dezesseis desafios. Criei quatro cartas encruzilhadas, que correspondiam a cruzamentos da trilha no tabuleiro, e cinco cartas brancas perrengue - casas na trilha pintadas de branco. Essas cartas trazem uma história que deve ser contada por meio da expressão corporal - mímica. No total, ficaram 25 cartas de desafios. Não consegui ilustrar as cartelas dos desafios e também terminar o livro de consultas, porém estava feliz com o que tinha encaminhado. Iríamos jogar.

Cheguei na escola um tempo antes da aula começar e encontrei o professor de Educação Física no pátio da escola. Mostrei o mapa do tabuleiro, agora pintado, e ele ficou bastante impressionado com o tamanho. Já havia me comunicado com ele via whatsapp, porém, refiz o convite para ele participar do encontro e jogar o JTG. Comuniquei também que gostaria de ir para quadra e jogá-lo lá, pois havia alguns estudantes pedindo para jogar volêi nos últimos dois encontros. O professor reafirmou que alguns estudantes estavam inquietos com os encontros comigo por conta disso, não jogarem vôlei. Confirmei minhas impressões e achei que seria interessante descer com todos/as e deixarem escolher o que



gostariam de fazer, pois o professor de Educação Física estaria na quadra com o restante da turma que não estava participando da pesquisa.

Entrei na sala e organizei o mapa tabuleiro em uma das mesas com os demais componentes do jogo. Os/as estudantes entraram e não consegui fazer a cantiga de chegada, não quis interromper a interação e comunicação dos/as alunos/as ao verem o jogo, muitos elogiaram. Uma estudante sugeriu fazer o ritmo e pular para comemorar o resultado do jogo. Fizemos o ritmo em roda. Após o ritmo, agradei a participação e parceria de todos/as na produção do jogo e disse que iríamos para a quadra. Disse que não era obrigatório ficarem todos no JTG, porém precisava de um grupo de estudantes comigo. Na quadra, dos/as trezes estudantes que se mantiveram nos encontros, oito ficaram comigo no JTG e o restante se distribuiu nos outros dois grupos que haviam na quadra, um jogando futebol, somente com meninos, e outro grupo - misto - jogando vôlei. Ao percorrer com o analisador o jogo como recurso didático curricular por esse contexto, de parte dos/as estudantes quererem jogar “bola”- vôlei e futebol -, me vieram reflexões e tensionamentos de que é preciso ainda muitas ações conectadas para mudar a representação e necessidade de que as aulas de Educação Física sejam somente espaço de atividade livre, espontânea e lúdica, de preferência, futebol ou vôlei. Existem pouquíssimos espaços e momentos de lazer direcionados para juventude na região, concentrando na escola toda uma expectativa em relação ao contato e convívio social, e a aula de Educação Física é o ponto de ebulição dessa expectativa, momento em que o corpo e a fala é menos controlado e mais livre dentro do espaço escolar - para jogar, conversar, ficar sozinho, dormir - depois do intervalo. Além dessa, são diversas forças que atuam na manutenção do esvaziamento pedagógico da EFE, questões advindas de suas raízes e de um contexto social, escolar complexo, desigual e adoecedor.

Sentamos no chão, em círculo, em torno do mapa do jogo. Como eram oito estudantes, fiz a sugestão que jogássemos em duplas, cada dupla escolheu um boneco caminhante. Expliquei sobre as casas nas trilhas e sua relação com as cartas desafios. As casas coloridas direcionam para cartelas de desafios gerais, nas casas encruzilhadas para cartas encruzilhadas que continham palavras-chave para que o/a jogador/a crie uma história, dessas que acontecem em caminhadas longas, e as casas pintadas de branco, que direciona para as cartas perrengues, em que o/a jogador/a deve contar, com mímica o perrengue descrito na carta. Falamos do objetivo do jogo, que cada cartela valia uma quantidade de grãos, que deveriam ser guardados nos colares. Fizemos algumas rodadas: nas primeiras, havia uma leve tensão de competição e uma expectativa para que os/as



jogadores/as da rodada errassem. À medida que as rodadas foram acontecendo, estimei a ajuda de todos/as aos jogadores/as da rodada, logo já estavam abertos a ajudar e a garantir uma quantidade de grãos generosa a todos/as. Perceber a mudança na atitude deles e delas em se proporem mais cooperativos que competitivos, foi potente e esperançoso. Na realização dos desafios surgiram diálogos e problematizações importantes sobre o território, como a cobrança de entrada nas cachoeiras de moradores/as, os impactos e benefícios do Parque Estadual Águas do Paraíso para os/as moradores/as do Acampamento e Assentamento e havia muito o que percorrer na trilha, porém todo o tempo utilizado desde que nos encontramos na sala, realizar o ritmo, agradecer a participação de todos/as e descer para quadra fez com que o tempo de jogo ficasse bem curto. O sinal terminando a aula trouxe uma sensação prazerosa, por ter jogado o jogo, e um pote cheio de questões, reflexões, impressões, incompreensões, afetações, que me acompanharam no pós campo e contribuíram para seguir adiante com a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - TRILHAS AFROCENTRADAS (COMEÇO, MEIO, COMEÇO)

Peço a Benção a minha vó Rita, que continue me benzendo e trazendo proteção nas encruzilhadas, nos encontros, nas rupturas e na compreensão da provisoriedade dos processos e afetos. Que os/as encantados/as me guiem e encantem pelos caminhos traçados e por vir. Que trilhas afrocentradas sejam desejadas, construídas e percorridas cada vez mais por educadoras e educadores desse país.

Longe de apresentar comprovação ou refutação de alguma hipótese - imaginada no projeto de pesquisa por tradição, ingenuidade, ou descuido - como bem coloca a cartografia, essa conversa final será um compartilhar de alguns aspectos da multiplicidade de sentidos produzidos e a partir deles e com eles continuar a trilha de afrocentrar minha prática pedagógica. Guiada pelas ideias de Nêgo Bispo, acompanhar o transfluir de minha prática pedagógica, com suas possibilidades de transformação, seguindo suas confluências e afecções, e retornar a minha prática, chegar de onde parti, num movimento circular - começo, meio, começo. Um aspecto marcante nos processos produzidos durante a pesquisa está relacionado a essa noção de começo, meio e começo. Ao terminar os encontros com os estudantes, minha prática continua sendo o ponto de partida, mas a impressão era de um novo começo, e essa impressão retorna quando inicio a escrita da dissertação. Interpretei tal contexto decorrente de minha implicação no processo, o meu corpo e mente respondendo às modificações sofridas pelas afecções, encontros, confluências. Falado esse primeiro aspecto, trago a questão do JTG e seus efeitos na afirmação de uma prática pedagógica afrocentrada e antirracista. Embora, quando recorro à escrita do problema inicial que impulsionou essa pesquisa, encontre “uma prática pedagógica” e também em seu título, não posso ultrapassar os limites, neste trabalho, de falar para além de minha prática, como já colocado em outros momentos.

O JTG produziu em mim - e acredito produzir em muitas pessoas - efeitos que inegavelmente contribuem para efetivação e afirmação de uma prática pedagógica afrocentrada e, assim antirracista, primeiramente e antes de tudo, por ser uma prática da Pedagogia Griô que tem nas suas referências pedagógicas a educação para as relações étnico-raciais positivas. O jogo te fará naturalmente, ao entrar no território a ser tematizado, percorrer pela ancestralidade, oralidade, ludicidade, cooperatividade, musicalidade. É muito potente e perceptível a presença e movimento dos valores civilizatórios afrodescendentes no processo de produção e no ato de jogá-lo. Os saberes que se



manifestam no mapeamento e formação do mapa são múltiplos, pois traz os saberes do território, e não de um currículo pré determinado. Aumenta, dessa forma, possibilidades de diversificar os conteúdos, reconhecer e trabalhar com os saberes dos/as estudantes, ancorar socialmente os conhecimentos, que partem da realidade local, objetiva, e não de um plano abstrato, na terra do tão distante. O jogo é uma forma de movimentar saberes, com ele acessar e produzir outros saberes, numa produção compartilhada do conhecimento. Reconhecer e operar com esses saberes amplia, diversifica e potencializa os conteúdos da Educação Física, uma vez que, lidará com as práticas corporais em relação, cruza e confluências com outros saberes, de outras práticas sociais. Seria possível preencher todo o espaço reservado para esse momento do trabalho falando das qualidades e potencialidades do JTG, porém outros importantes processos foram produzidos que fazem parte da busca pela autoatualização de minha prática pedagógica em afrocentrada.

Um aspecto marcante foi a compreensão da necessidade de um processo profundo, intenso e necessário de letramento racial. Isso não era óbvio e nem percebido por mim, foi aos poucos se revelando. Iniciou-se da escolha tardia pelo tema das relações étnico-raciais a compor a centralidade da pesquisa. Escolha tensionada por fatores pessoais, sociais, políticos e éticos. Aprender doi, “tanto do ponto de vista psíquico, no sentido de se apropriar do novo e de reestruturar seu pensamento a partir deste, quanto do ponto de vista social” (Pinheiro, 2023, p. 80). E há tempos eu fugia do processo de passar pelo o letramento racial, vinculava esse processo à dor. No decorrer da pesquisa, criei uma falsa ideia de que ao escolher raça, algo automaticamente mudaria, e melhores condições de mediar as questões étnico-raciais em sala de aula se apresentariam. A situação com o chocolate bis me mostrou que não. Depois de muito refletir e retornar a esse acontecimento, ficou a compreensão de que é um processo longo, contínuo o caminho do letramento racial. Tudo que até então eu havia me recusado a estudar, vivenciar, conhecer, era e é agora necessário, para permanecer na trilha de afrocentrar minha prática pedagógica.

Ao percorrer com os analisadores a construção do jogo, relacionei enquanto efeitos o potencial do Jogo de Trilha em trabalhar com os valores civilizatórios afrodescendentes e a diversificação de conteúdo, ao tematizar a partir da realidade circundante, os saberes e símbolos do território representado no mapa tabuleiro. Cabe a mediação docente potencializar a conexão e problematização das questões étnico-raciais. Outro efeito observado, durante a construção do jogo, foi a da representação que a cultura escolar tem da Educação Física, e como essa afeta a prática docente e sua função dentro da escola. Relacionei minhas preocupações e não utilização dos rituais de chegada em



determinados momentos como também efeitos da tensão em corresponder o que se é esperado nas aulas de Educação Física. Os diversos pedidos durante os encontros para que fossemos para a quadra “jogar bola” também me indicaram essa interpretação. O professor de Educação Física em dois momentos demonstrou que estava sendo pressionado pelos/as estudantes que estavam com ele a irem para quadra e não terem aula de jogos de tabuleiros. Diante dessa pressão e tensão, por várias vezes me senti insegura nos momentos dos rituais, das exposições orais e preocupada com a rejeição dos/as estudantes, a não formação do vínculo, do afeto. Para uma professora que se pretende progressista e antirracista, a não construção do vínculo, do afeto é uma questão desafiadora.

E sobre questões desafiadoras, foi bastante desafiador acompanhar os encontros, cruzos e confluências entre minha prática pedagógica, a Pedagogia Griô, o Currículo Cultural da Educação Física, Ipeartes organizados a potencializar o desejo de reterritorializar minha prática pedagógica em afrocentrada. O tempo e a quantidade de encontros com os/as estudantes influenciou a qualidade de minha atenção e trato com alguns aspectos didático metodológicos que inicialmente pensei que abarcariam, como aprofundar mais nos momentos didáticos de aprofundamento e ampliação do Currículo Cultural, relacionado aos momentos do modelo de ação pedagógica da Griô à vivência, e às práticas dialógicas. Foi idealizado inicialmente também, percorrer não só com as ideias, mas com o corpo as trilhas representadas no mapa, como é na Trilha Griô. Proporcionar passeios educativos e transdisciplinares. E apesar de questões desafiadoras, é importante destacar que tive um ambiente que me acolheu e se mostrou favorável à pesquisa desde o primeiro contato, o Educandário Humberto de Campos. A escola apresenta no seu Projeto Político Pedagógico diversos pontos que coadunam com as propostas pedagógicas referentes à pesquisa, facilitando minha atuação na escola. Tanto a gestora, quanto o professor de Educação Física tiveram uma postura alinhada ao PPP, mesmo expondo as dificuldades do alunado e familiares com mudanças.

No movimento de transfluir, confluir e transfluir, a pesquisa revelou seus múltiplos sentidos possíveis, alguns pude acompanhar e sistematizar, outros não. Aqueles que consegui acompanhar, entendi que foram das experiências vividas as que me afetaram e marcaram com intensidades que possibilitaram serem acessadas e elaboradas. Dessas marcas, ficaram a certeza do caminho a trilhar no processo de letramento racial, a dificuldade e necessidade de ações pedagógicas que reorganizem a representação da EFE, a potência do JTG em movimentar os valores civilizatórios afrodescendentes e o



comprometimento com a criação de espaços pedagógicos que promovam diálogo aberto, afetivo e afrocentrado. Chego até aqui, sem grandes euforias com relação a uma afirmação pronta e acabada com relação a uma (minha) prática pedagógica afrocentrada, mas confiante nas direções apontadas e nas parcerias estabelecidas.

Por fim, é preciso dizer que essa pesquisa reverberou – como requisito do mestrado profissional – um artefato educacional, materializado em forma de um caderno didático com objetivo de guiar educadores/as a conhecerem, se afetarem e construírem o JTG. A proposta é que esse material provoque e contribua para que professores/as e pesquisadores/as trabalhem com a ERER (re)conhecendo o potencial metodológico, pedagógico e transformador do jogo e da ludicidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Meriane Conceição Paiva. CRUZ, Lauro Rafael. NEGRÃO, Alice Raquel Maia. Concepções e perspectivas à Educação Física na base nacional comum curricular do ensino médio no Brasil. *Motrivivência*, (Florianópolis), v. 32, n. 62, p. 01-17, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e66752> - Acesso dia 26/09/2022.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ARAÚJO, Márcia. SILVA, Geraldo da. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas**. In: *História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.*

ARROYO, Miguel G. Repensar o ensino médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares (orgs.). *Juventude e Ensino Médio*. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

BASTOS, Robson dos Santos. FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. SANTOS, Osvaldo Galdino dos. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. *Motrivivência*, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 38-52, 2017. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52_p38. Acesso dia 21/09/2022.

BELTRÃO, José Arlen. TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. TEIXEIRA, David Romão. **A Educação física no Ensino Médio: Implicações e tendências promovidas pela Reforma e pela BNCC**. *Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil*, v. 16, n. 43, p. 656-680, Edição Especial, 2020. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>. Acesso dia 28/06/2022.

BINS, Gabriela Nobre. **“Tecendo Saberes, tramando a vida – a Educação Física e a Pedagogia Griô: uma experiência autoetnográfica de uma professora de Educação Física na Rme Poa”**. 2020. 277 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. *Deleuze-Guattari e a Educação Física*. Belém: rfb, 2023.



BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, 1999. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvqLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso dia 18/07/2022.

BRACHT, Valter. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores associados, 2003.

BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Diário Oficial da União, 13 maio 1888. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm. Acesso em: 29/07/2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9394/96, atualizada pela Lei nº 13.415/2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em julho de 2019.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso dia 14/06/2024.

BUENO, Alana Lemos. Trajetória da política de reforma do Ensino Médio no Brasil (2013-2017). 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 124p. 2022.

CAPRARO, André Mendes. MOSKO, José Carlos. MOSKO, José Carlos. O Estado Novo (1937-1945) e a Educação Física: doutrinando corpos no exercício do poder. Revista Digital - Buenos Aires - Año 15 - Nº 143 - Abril de 2010. Disponível em <https://www.efdeportes.com/efd143/o-estado-novo-1937-1945-e-a-educacao-fisica.htm> . Acesso em 12 nov. 2023.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira. RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto De Corresponsabilidade Pela Educação (ICE) na Paraíba. 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: Políticas, Linguagens e Trajetórias, 2019. Disponível em <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237/3102>. Acesso em 17 maio 2024.

CEARÁ. Secretaria de Educação do estado do Ceará. Educação Para as Relações étnico-raciais e Semana da consciência negra: orientações. João Aldenir Vieira da Silva, Joécio Dias da Silva, Helia Maria Duarte Viana (Orgs.). Fortaleza: Seduc, 2021.

CIRANDA DA ARTE. Projeto Político-Pedagógico. 2015. Disponível em: http://cirandadaarte.com.br/portal/wp-content/uploads/2015/01/PPP_2015.pdf.

Acesso dia 25/09/2023.



COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>. Acesso dia 26/08/2023.

CRISÓRIO, R. Educação Física e identidade: conhecimento, saber e verdade. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores associados, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, Vol. 1, 1995.

DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares (orgs.). Juventude e Ensino Médio. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

EVANES, José. SOUZA, Milena Freitas de. ARAÚJO, Thaynah Barros de. **O crescimento do bolo e das desigualdades**. II Simpósio Internacional sobre Estado, Sociedade e Políticas Públicas, Piauí, 2018. Disponível em <https://sinespp.ufpi.br/2018/upload/anais/MTk2.pdf?104609>, Acesso em 26 nov. 2023.

FANON, FRANTZ. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRETTI, João Celso. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Ensino de Humanidades. Estudos Avançados, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180028. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGqJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=en>.

Acesso dia 19/07/2022.

FREIRE, Elisabete dos Santos. MENDONÇA, Giuliano Pablo Almeida. MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Relações étnico-raciais e Educação Física escolar: uma revisão integrativa de teses e dissertações. Motrivivência, (Florianópolis), v. 32, n. 63, p. 01-20, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/76893>. Acesso dia 13/06/2023.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa. 59 ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.



FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação - Nova direita, velhas ideias. 1 ed. - São Paulo: Expressão Popular 160 p., 2018.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica.** In: Desafios da educação física escolar : temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico] / Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Candida Soares Del-Masso. - São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.

GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. Micropolítica Cartografia do Desejo. 4 Edição - Vozes - Petrópolis, 1996. Disponível https://lasalvia.prof.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2020/06/GUATTARI-F%C3%A9lix_-ROLNIK-Suely.-Micropol%C3%ADtica-Cartografias-do-Desejo.pdf. Acesso em 19 abr. 2023.

HOOKS, Bell. Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Alisando o nosso cabelo.** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>. Acesso em 16/07/2024

IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 11. Ed. – São Paulo: Cortez, p. 13-43, 2008.

KLEMI, Albene Miriam Menezes. Proclamação da República brasileira sob o signo das Forças Armadas. 2022. Disponível em <https://noticias.unb.br/artigos-main/6150-a-proclamacao-da-republica-brasileira-sob-o-signo-das-forcas-armadas>. Acesso em 18/07/2024

LUCKESI, Cipriano Carlos, **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna, Educação e Ludicidade.** Ensaios 02; Ludicidade o que é mesmo isso?, publicada pelo Gepel, Faced/Ufba, 2002.

MARANHÃO, Fabiano. Relações Étnico-raciais no contexto da Educação Física Brasileira. In: CORSINO, Luciano Nascimento, LAZARETTI, Willian (Orgs). Educação Física Escolar e Relações Étnico-raciais: subsídios para implementação das leis 10.639/2013 e 11.645/08. Editora CRV, vol. 11, 2016.

MOREIRA, Anália de Jesus. SILVA, Maria Cecília de Paula. A Lei N. 10.639/2003 e o ensino de Educação Física: confrontos históricos. In: CORSINO, Luciano Nascimento, LAZARETTI, Willian (Orgs). Educação Física Escolar e Relações Étnico-raciais: subsídios

para implementação das leis 10.639/2013 e 11. 645/08. Editora CRV, vol. 11, 2016.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino da educação básica. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 156 p. 2007.

MULLER, Arthur. NEIRA, Marcos Garcia. **Registro e avaliação no currículo cultural da Educação Física.** In: **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física** / Organizado por Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes. -- São Paulo: FEUSP, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Currículo cultural, linguagem, códigos e representação.** In: NEIRA, Marcos Garcia. NUNES, Mário Luiz Ferrari (Orgs). Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física. São Paulo: FEUSP, 2022.

_____. **O mapeamento no currículo cultural da Educação Física.** In: NEIRA, Marcos Garcia. NUNES, Mário Luiz Ferrari (Orgs). Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física. São Paulo: FEUSP, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. NUNES, Mário Luiz Ferrari. Educação Física, Currículo e Cultura. São Paulo : Phorte, 288p., 2009.

NÓBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **Por uma educação física antirracista.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Elina Rodrigues. SILVINO, Flaviana Custódio. FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. **Acenos para uma educação física antirracista: caminhos árduos a percorrer após 20 anos de implementação da Lei nº. 10639/2003.** Revista Cocar, [S. l.], v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7190>. Acesso em: 26 julho. 2024.

PACHECO, Lílian. Elaboração do Conhecimento e Consciência Comunitária.

In: Pedagogia Griô. Lençóis: Escola de Formação Pedagogia Griô, 2017. No prelo

_____. **Conceito da Pedagogia Griô** In: Pedagogia Griô. Lençóis: Escola de Formação Pedagogia Griô, 2021. No prelo

_____. **Jogos de Trilha Griô** In: Pedagogia Griô. Lençóis: Escola de Formação Pedagogia Griô, 2021. No prelo



PACHECO, Lílian. Encantado da(o) Griô Aprendiz. In: Pedagogia Griô. Lençóis: Escola de Formação Pedagogia Griô, 2021. No prelo

PASSOS, Eduardo. BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo. ESCÓSSIA, Liliana. KASTRUP, Virgínia (Orgs.) Porto Alegre: Sulina, 207 p. 2009.

_____. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, Eduardo. ESCÓSSIA, Liliana. KASTRUP, Virgínia (Orgs.) Porto Alegre: Sulina, 207 p. 2009.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude—alguns contributos.** Análise Social, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), 139-165. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. Acesso dia 17/07/2022.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro. 1978. Disponível em <https://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/A+forma%C3%A7%C3%A3o+do+s%C3%ADm+bolo+na+crian%C3%A7a.pdf>. Acesso em 05 jun. 2024.

PINHEIRO, Barbara Carine. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 160 p., 2023.

POZZANA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum - Vol. 2 - Orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Silvia Tedesco. Editora Sulina, Porto Alegre, 2016.

PRADO, Kleber. TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.38, p. 45-59, 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000100004. Acesso dia 06/12/2022.

PROJETO QUERINO: Democracia: Liberdade que não veio do céu, nem das mãos de Isabel. [Locução de]: Tiago Rogero. Entrevistado: João José Reis. Rio de Janeiro: Rádio Novelo, 6 ago. 2022. *Podcast*. Disponível em: <https://projetoquerino.com.br/podcast-item/democracia/>. Acesso em: 5 jun. 2024.

ROLNIK, S. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011. Disponível https://monoskop.org/images/e/e3/Rolnik_Suely_Cartografia_sentimental_transformacoes_contemporaneas_do_desejo_2006.pdf. Acesso em 19 abr. 2023

RÚBIO, Kátia. NUNES, Mário Luiz Ferrari. O(s) currículo(s) da Educação Física e a



constituição da identidade de seus sujeitos. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.55-77, 2008.

Rufino, Luiz. Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas. 1. ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu Editora/ PISEAGRAMA, 112 pp., 2023. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7944144/mod_resource/content/1/Antonio%20Bispo%20dos%20Santos%20-%20A%20terra%20da%CC%81%2C%20a%20terra%20quer-Ubu%20Editora%20%282023%29.pdf . Acesso em 21 nov. 2023.

SANTOS, Antônio Bispo. Colonização, Quilombos, Modos e Significados. CNPQ, Brasília, 2015. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8073545/mod_resource/content/0/Antonio-Bispo-dos-Santos-Colonizac%CC%A7a%CC%83o-Quilombos-Modos-e-Significados.pdf . Acesso em 21 nov. 2023.

SANTOS, Sales Augusto dos. Educação: um pensamento negro contemporâneo. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

SCAGLIA, Alcides. **Jogo: um sistema complexo**. In: FREIRE, João Batista. VENÂNCIO, Silvana (Orgs.). O jogo dentro e fora da escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Monica Ribeiro da. ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Educação na Contramão da Democracia - A Reforma do Ensino Médio no Brasil. Trabalho Necessário, V. 19, n. 39, 2021. Disponível em <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143/29237> . Acesso em 08 out. 2022.

SIMONINI, Eduardo. Linhas, tramas, cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. In: GUEDES, Adrianne Ogêda; RIBEIRO, Tiago (Orgs.). Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019, p. 73-92.

SOARES, Lúcia Soares. Educação física: raízes européias e Brasil. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. Revista Paulista de Educação Física, [S. l.], n. supl.2, p. 6–12, 1996. DOI: [10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139637](https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139637). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637>.. Acesso em: 10 out. 2023.



SOARES, Rodrigo Goyena. Os militares e os usos políticos. Revista *Anos 90*, Porto Alegre, v.27, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Rejane%20Lacerda/Desktop/ceanos90,+FINAL_Anos+90_002_SOARES_REVISADO.pdf. Acesso em 09/05/2020

SOUZA, Neusa Santos. *Torna-se negro Ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TEIXEIRA, Érica Jaqueline Pizapio. PACÍFICO, Juracy Machado. BARROS, Josemir Almeida. O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. *Cuadernos de educación y desarrollo*, v.15, n.2, p. 1678-1705, 2023.

TENÓRIO, Michele Kadja. JÚNIOR, MARCÍLIO SOUZA. NEIRA, Marcos Garcia. ROCHA, Mayara Alves Brito da. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 178-194, jan./abr. 2015. Disponível em https://www.gpef.fe.usp.br/teses/rocha_tenorio_souza_neira.pdf. Acesso em 27 fev. 2024.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros Na Educação Infantil. In: *Valores afro-brasileiros na educação*. Ministério da Educação - Salto para o Futuro - TV escola. Boletim 22, Programa 2, 2005. Disponível em <https://culturamess.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/valoresafrobrasileiros.pdf>. Acesso em 20 maio 2024.

VYGOTSKY, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf, Acesso em 05 jun. 2024.



ANEXO I

DIÁRIO DE CAMPO PROJETO PESQUISA – JOGO DE TRILHA EHC

Cartografia – A verdade é produção, ela é circunstancial.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
Instituição	Educandário Humberto de Campos – Alto Paraíso de Goiás
Turma	Ensino médio (1, 2 e 3 anos)
Data do encontro	
Número do encontro	
Tempo do encontro	
Quantidade de estudantes	

Anotações -

ANEXO II

Roteiro Quimérico
Jogo de Trilha Griô_EHC_Ensino Médio

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
Instituição	Educandário Humberto de Campos – Alto Paraíso de Goiás
Turma	Ensino médio (1, 2 e 3 anos)
Data do encontro	
Número do encontro	
Tempo do encontro	
Quantidade de estudantes	

Roteiro *quimérico* (combinação heterogênea ou incongruente de elementos diversos) das atividades

- **Chegança**

Licença (a todas e todos vocês, que vieram depois de mim e antes que muitos e muitas)

Benção (a benção a minha vó Rita, que me ensinou a rir de muita coisa simples e a cantarolar e a Mestra Lilian e Mestre Márcio, por me inspirarem a ser uma educadora afetiva, alegre e comprometida com a qualidade da educação que produzimos)

cantiga de chegada

- **Ritmo**

brincadeira rítmica

- **Atividades de ensino** - Encantamento - Mapeamento - Tematização - Problemática – diálogo - ampliação - aprofundamento Registro / Avaliação - Produção compartilhada do conhecimento
- **Despedida**
- **Materiais**
- **Relato de campo – Diário de campo**

ANEXO III



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Campus Universitário Darcy Ribeiro - Brasília - DF
Telefone (61)31072512/2508. E-mail: fefpg@unb.br

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA - (PROEF/UnB)

CARTA DE ACEITAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O (A) Sr(a). gestor(a) da **EDUCANDÁRIO HUMBERTO DE CAMPOS**, ao assinar este termo, afirma estar de acordo com a realização da pesquisa **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E JOGO DE TRILHA GRIÔ: cartografando uma possibilidade de prática pedagógica afrocentrada com estudantes do Ensino Médio**, de responsabilidade da pesquisadora **Rejane Kelly de Lacerda**, estudante do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) Polo (UNB) - Universidade de Brasília, orientada pelo Prof. Dr. **Alfredo Feres Neto (FEF/UnB)**, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília – CEP/CHS.

O estudo envolve entender de que maneira o Jogo de Trilha Griô pode facilitar a efetivação de uma prática pedagógica afrocentrada em aulas de Educação Física com estudantes do Ensino Médio que diversifique os conteúdos e conhecimentos da Educação Física correlatos ao contexto das relações étnico raciais com a finalidade de afirmar uma prática pedagógica antirracista que busque a valorização, direito e respeito à diferença e a diversificação de conteúdos/saberes/conhecimentos dentro da escola. Posicionar um prática pedagógica e assim, a área de Educação Física engajada na educação das relações étnico raciais, na luta antirracista e na efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. A pesquisa terá a duração de 5 encontros, com previsão de início em setembro/2023 e término em novembro/2023.

Eu, Adriana Riquena da Costa, diretor(a) Educandário Humberto de Campos, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Alto Paraíso de Goiás , 13 de agosto de 2023.

Nome do(a) responsável pela instituição - Adriana Riquena da Costa
Assinatura e carimbo

Telefone e e-mail da pesquisadora: (62) 998111601 - rejanelacerda@gmail.com

Telefone escola (62) 9990-6923 E-mail 52012417@seduc.go.gov.br

ANEXO IV



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Campus Universitário Darcy Ribeiro - Brasília - DF Telefone (61) 3107-6243 / 6244 e-mail:
fefpg@unb.br

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA (PROEF/UnB)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – RESPONSÁVEIS

A(s) criança(s) pelas quais o(a) senhor(a) é responsável legal está/estão sendo convidado(as) a participar da pesquisa **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E JOGO DE TRILHA GRIÔ: cartografando uma possibilidade de prática pedagógica afrocentrada com estudantes do Ensino Médio**, de responsabilidade de Rejane Kelly de Lacerda, discente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) Polo (UNB) - Universidade de Brasília, tendo como orientador desta pesquisa o professor Dr. Alfredo Feres Neto (FEF/UnB). O objetivo desta pesquisa é entender de que maneira o Jogo da Trilha Griô pode facilitar a efetivação de uma prática pedagógica afrocentrada na Educação Física no Ensino Médio. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre a disponibilidade das mesmas em cooperar com a pesquisa. O Jogo de Trilha Griô é um jogo de tabuleiro que possibilita trabalhar os conteúdos da escola em relação com os saberes tradicionais que existem na comunidade viabilizando um diálogo entre os estudantes e professora no seu processo de construção, de forma alegre, divertida, artística sem perder a seriedade que o ambiente escolar precisa para proporcionar aprendizagem. Um aspecto bastante importante é a possibilidade de através do jogo trabalhar conteúdos das questões étnicos raciais de forma positiva e respeitosa, o que contribuiu para afirmação de uma prática pedagógica antirracista que busque a valorização, direito e respeito à diferença e a diversificação de conteúdos/saberes/conhecimentos dentro da escola, colocando a Educação Física engajada na educação das relações étnico raciais, na luta antirracista e na efetivação da Lei 10.639/03. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre a disponibilidade das mesmas em cooperar com a pesquisa.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Os dados provenientes da participação do/a(s) adolescentes(s) na pesquisa, tais como identidade (nome), ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Os/as participantes **sempre serão consultados/as previamente** e terão liberdade em participar ou não. Não haverá desconforto ou qualquer risco à integridade física ou moral dos mesmos. Será utilizado um diário para anotar os acontecimentos da aula que será preenchido após a aula/encontro, sem utilização de imagens. Como construiremos um jogo de tabuleiro, as aulas acontecerão em sala, diminuindo os riscos com acidentes com atividades físicas, como correr e/ou manusear algum objeto como bola. Materiais como tesoura e agulha serão utilizados, porém serão acompanhados seu manuseio a fim de garantir um uso adequado, mesmo sendo estudantes do ensino médio. Entende-se que trabalhar as questões étnicos raciais pode muitas vezes causar algum desconforto, incomodo provocados pelo racismo, dessa maneira, estarei sempre atenda as discussões dos/as estudantes entre si e comigo a fim de mediar os conteúdos respeitando a diversidade, valorizando a cultura afrodescendente e africana, resguardando e protegendo a integridade e



identidade dos/das estudantes.

A produção de dados será realizada durante as aulas de educação física e utilizará como instrumentos: diário de campo, preenchido pela professora/pesquisadora após a **aula e atividades pedagógicas de caráter lúdico, que será a construção do jogo de trilha griô, sem registro de imagens e som.** São para estes procedimentos que ela/ele está sendo convidado a participar, durante seu horário de aula de Educação Física sob orientação da professora pesquisadora e professor regular de Educação Física da escola.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir positivamente no trabalho desenvolvido na escola pela Educação Física em favor da efetivação da Lei 10.639/03 e na efetivação de uma Educação e Educação Física contra o racismo, a discriminação e a violência, principalmente em relação as pessoas que sofrem por esses males.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O(a) senhor(a) é livre para recusar-se a autorizar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar no **Telefone e e-mail da pesquisadora: (62) 998111601 - rejanelacerda@gmail.com**

Os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de apresentação aos/às interessados/as, como os/as próprios/as adolescentes, famílias, gestão e educadores da escola, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica (eventos, revistas, livros).

Este projeto foi revisado e aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS)** da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do/a participante da pesquisa podem ser obtidos por meio do e-mail do CEP/CHS cep_chs@unb.br. Telefone: CEP/CHS: 3107-1592

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

***Por favor, preencher o(s) nome(s) e data de nascimento do(a)s adolescente(s), assim como assinar este documento, autorizando a participação do(s) mesmo(s) na pesquisa.

Eu, _____

_____, responsável pelo estudante

_____, autorizo sua participação e uso de imagem na pesquisa **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E JOGO DE TRILHA GRIÔ: cartografando uma possibilidade de prática pedagógica afrocentrada com estudantes do Ensino Médio**, sobre a qual fui devidamente informado e esclarecido no presente Termo.

Alto Paraíso de Goiás, _____ de _____ de _____

Assinatura do Responsável pelo/a Estudante

ANEXO V



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Campus Universitário Darcy Ribeiro - Brasília -DF
Telefone (61) 3107-6243 / 6244 email: fed@unb.br

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA (PROEF/UNB)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sou a Rejane Lacerda, professora de Educação Física da Secretaria de Estado da Educação de Goiás e estou cursando o Mestrado pela UNB. Conversamos sobre o projeto que vamos realizar para uma pesquisa deste Mestrado. Todos os estudantes que irão participar dessa pesquisa frequentam o Educandário Humberto de Campos, cursando o ensino médio. A pesquisa será realizada na própria escola, dentro da grade horária das aulas de Educação Física. Iremos construir o Jogo de Trilha Griô planejados para 5 encontros, com possibilidade de estendermos caso não termine nos encontros programados inicialmente. No último encontro a proposta é jogarmos o Jogo de Trilha Griô construído. Iremos escolher juntos uma temática relacionada as práticas corporais juntos que irá conduzir o restante dos conteúdos que irão compor o jogo. Esses conteúdos serão relacionados aos conteúdos propostos pelo currículo da escola e Projeto Político Pedagógico. Teremos como objetivo durante a construção do jogo dialogarmos sobre as questões das relações étnico raciais. Trabalhar com os temas das relações étnico raciais por vezes tocar em situações bastante sensíveis, caso aconteça algo errado, você pode me procurar a qualquer tempo na própria escola ou pelo telefone (62) 998111601. E podem acontecer coisas excelentes com um trabalho cooperativo, lúdico, respeitoso entre todos/as os/as estudantes e professora, bem como aulas mais divertidas, criativas, prazerosas e com maior participação de todos e todas. Será utilizado um diário para anotar os acontecimentos da aula que será preenchido após a aula/encontro, sem utilização de imagens ou gravação de som das aulas. Como construiremos um jogo de tabuleiro, as aulas acontecerão em sala, dirimindo os riscos com acidentes com atividades físicas, como correr e/ou manusear algum objeto como bola. Materiais como tesoura e agulha serão utilizados, porém serão acompanhados seu manuseio a fim de garantir um uso adequado.

Entende-se que trabalhar as questões étnico raciais pode muitas vezes causar algum desconforto, incomodo provocados pelo racismo, dessa maneira, estarei sempre atenta as discussões dos/as estudantes entre si e comigo a fim de mediar os conteúdos respeitando a diversidade, valorizando a cultura afrodescendente e africana, resguardando e protegendo a integridade e identidade de todos e todas.

Após esta nossa conversa, gostaria que você pensasse sobre tudo o que foi explicado. E, após pensar e avaliar o que você ouviu, gostaria de saber se você quer participar das atividades relacionadas à minha pesquisa sobre as aulas de Educação Física e o Jogo de Trilha Griô. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações registradas. Os resultados da pesquisa vão ser publicados e divulgados nas dependências do Educandário Humberto de Campos, mas sem identificar nenhum dos participantes. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ADOLESCENTES)

Eu, _____,
estudante da turma _____ na escola Educandário Humberto de Campos participar da pesquisa
**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E JOGO DE TRILHA GRIÔ: cartografando uma possibilidade
de prática pedagógica afrocentrada com estudantes do Ensino Médio**, que tem como
objetivo entender de que maneira o Jogo da Trilha Griô pode facilitar a efetivação de uma prática
pedagógica afrocentrada na Educação Física no Ensino Médio. A professora/pesquisadora Rejane
Lacerda esclareceu as dúvidas, informou e teve autorização dos meus responsáveis para minha
participação na pesquisa.

Alto Paraíso de Goiás, ____ de _____ de _____.

ASSINATURA DO ESTUDANTE