

Jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras na educação física escolar: um relato de experiência*

African and afro-brazilian games in physical education: an experience report

Arestides Joaquim Macamo¹; Fábio Machado Pinto².

Resumo

Esta composição é corolário da descrição da experiência de ensino em Educação Física escolar, realizada em uma turma do segundo ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Florianópolis, no período de março a julho de 2013. Alicerçada na lei 10.639/03, objetivou colocar em suspensão alguns conteúdos eurocêntricos e coadjuvar para a construção de uma imagem positiva da África e do negro. Para tal, dividimos a intervenção em três categorias: (1) o continente africano (jogos de alguns países africanos); (2) a travessia e a construção de brinquedos com material reciclado; (3) a resistência no Brasil (jogos e brincadeiras afro-brasileiras). Observamos que a positivação da África e dos negros contribuiu para que as crianças negras construíssem um si mesmo positivo.

Abstract

This composition arises from an experience of Physical Education accomplished in a second class of the primary school of a municipal school in Florianópolis, in the period from March to July 2013. Supported on 10.639/03 law, it aimed to suspend some Eurocentric contents and assist for the construction of a positive image of Africa and the black people. For this purpose, we divided the intervention in three categories: (1) the African continent (games from African countries); (2) the crossing (the construction of toys with recycled material); (3) the endurance on Brazil (Afro-Brazilian games). We have observed that the positivation of Africa and black people contributed to black children to construct a positive oneself.

Palavras-chave: Infância. Identidade. Educação Física. Lei 10639/03.

Key-words: Children. Identity. Physical Education. Law 10.639/03.

Introdução

Ao nascermos, ingressamos num mundo que é, concomitantemente, novo e velho, aonde a nossa incorporação desenrola-se mediante a humanização, socialização e subjetivação/singularização. Estas são, sem dúvida, três dimensões indissociáveis através das quais ocorrem as transformações do indivíduo biológico socialmente indeterminado no

* O presente trabalho contou com apoio financeiro do PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID/UFSC)

¹ Mestrando em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, tidesmacamo@yahoo.com.br.

² Professor do departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina, doutor em Educação pela Université Paris 8.

indivíduo socialmente integrado (CHARLOT, 2014). De modo genérico, a nossa incorporação nesse mundo é, a princípio, incumbência da família, que, sendo o lugar tradicional da criança, proporciona uma segurança originada entre quatro paredes. Contudo, após os primeiros anos, essa responsabilidade é transladada, parcial ou totalmente, para as instituições formais de educação, que são estabelecimentos que, na maioria das vezes, contribuem para a reprodução objetiva da ordem social vigente e para a diferenciação social (BOURDIEU & PASSERON, 1982). Essa reprodução não pode, no entanto, ser totalizada, pois, como assevera Petitat (1994, p.11) “a escola [...] também participa de [...] transformações ‘da ordem social’, às vezes intencionalmente, às vezes contra a vontade; e, às vezes, as mudanças se dão apesar da escola”. Apesar disso, todas as instituições formais de educação fabricam papéis sociais, impõem gostos, valores e costumes que têm como corolário o atravancamento da ação de todos aqueles que não se encontram nas posições dominantes. A despeito de, grosso modo, estes, cuja iniciação no âmbito escolar revela-se sob a forma de violência, serem todos os não-brancos, este escrito discorrerá a respeito daqueles que “na ordem da modernidade, [...] ‘foram transformados’ em coisa, e o espírito, em mercadoria – a cripta viva do capitalismo” (MBEMBE, 2014, p.19). Isto é, aqueles que, atuando nos fundos dos porões, foram os primeiros obreiros da modernidade (MBEMBE, 2014).

Dito isso, se aquiescermos com Neira e Nunes, no momento em que declaram que a conjunção da idealização da escola “fez e continua fazendo da instituição educativa um espaço poderoso de exercício e afirmação etnocêntrica da civilização ocidental e dos ideais econômicos da burguesia” (2009, p.16), podemos, sob esse ponto de vista, asseverar que nela há uma celebração negativa das diferenças, quer dizer, respeitante aos negros, por exemplo, há uma marginalização de todas as suas práticas. Nisso, interessa consignar que é certamente essa marginalização, que, além coadjuvar para a emergência das histórias de fracasso escolar, concorre para aniquilar a possibilidade dos negros poderem se inventar de formas diferentes e autênticas, porquanto, desde cedo, eles são coagidos a interiorizar modelos e imagens deturpadas de si mesmos. Essa violência esteia-se, portanto, nos racismos³, que, sendo procedentes da antiguidade, metamorfosearam-se e continuam, ainda hoje, impactando em todas as relações diárias.

³ Em concordância com Moore (2007, p. 245) “o racismo pode efetivamente ter surgido aquém dos últimos quatro o cinco mil anos da nossa história, como resultante de longínquos conflitos concretos, em torno da posse de recursos entre povos nômades invasores e povos agrícolas sedentários...”.

É, com efeito, nesse contexto, em que tudo tende a robustecer a diferença negativa, que emergiram as políticas de identidade que, tendo sido idealizadas, na sua generalidade, na década de 1960, além de fortes fatores de mobilização, se propunham a instaurar a igualdade e o respeito à diversidade. Dessa forma, no contexto brasileiro temos, entre muitas, a Lei 10.639/03, que, na locução de Rocha (2013, p. 120), “pretende ressaltar positivamente a participação da população negra na construção da história do Brasil, quebrando a lógica eurocêntrica na produção e difusão do conhecimento”. Nesse ponto, interessa consignar que sustentamo-nos nessa lei para idealizar a nossa intervenção de estágio II, que foi realizada em uma turma do segundo ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Florianópolis, no período de 18 de março a 02 de julho de 2013. A intervenção objetivou, por um lado, colocar em suspensão os conteúdos eurocêntricos (nesse caso, as modalidades mais presentes nas aulas de Educação Física – futebol, handebol, vôlei e basquete) e, por outro lado, contribuir para a construção de uma imagem positiva da África e do negro. Para tal, construimos materiais e operamos com jogos e brincadeiras de certas culturas de alguns países africanos e do Brasil. Aqui, interessa dilucidar que elegemos uma turma do ensino fundamental porque cremos que o começo não é apenas uma parte do todo, mas é ele, em si, o todo. Ou melhor, acreditamos que é na infância que se formam disposições, se modelam preconceitos insuperáveis, e se desenvolve a coloração interna dos projetos. Haja vista que a iniciação da criança no âmbito escolar é estabelecida por princípios que vão inspirar os acontecimentos futuros, uma vez que “o princípio (início) da ação conjunta estabelece os princípios (preceitos) que inspiram os feitos e acontecimentos da ação futura” (ARENDT, 1972, p. 24). Dito isso, doravante empenhar-nos-emos em descrever os caminhos percorridos para a eleição dos conteúdos de intervenção e descrever os acontecimentos advindos do estágio. Contudo, antes, tentaremos por em palavras algumas experiências cotidianas que expressam, ainda que por alto, a situação de algumas crianças negras.

1. Expressão do racismo

Na qualidade de negro moçambicano em intercâmbio, o meu cotidiano tem sido marcado por inúmeros encontros e acontecimentos envolvendo o continente africano e os negros. Contudo, como seria impossível esgotar todas essas experiências nessa composição, centrar-nos-emos, meramente, em duas, que, envolvendo crianças negras e brancas,

expressam, de modo rápido, como as primeiras podem sentir-se ante o racismo hodierno e, em contrapartida, como as segundas enxergam as primeiras. Em vista disso temos, primeiramente, o caso da única menina negra, de 6 anos de idade, que participava das aulas de Ginástica Artística oferecidas como projeto de extensão para a comunidade pelo Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), quando, percebemos, sem demora, que ela tinha algo de diferente, já que, em plena culminância do verão, ela foi à aula, que ocorria em ginásio bastante quente, com roupas de inverno, cobrindo, dessa forma, todas as porções corporais, com a única exceção do rosto. A despeito de, a priori, suspeitarmos que as vestimentas estivessem associadas ao desconhecimento da modalidade, mesmo após a devida dilucidação da dinâmica e da indicação do traje apropriado, ela prosseguiu priorizando indumentárias que cobrissem todas as porções corporais. Tendo em vista que essa conjunção representava uma situação de risco para a própria saúde da criança, optamos, na terceira aula, por conversar, mais uma vez, com a mãe, para explicar a importância dos trajes adequados e expor as dificuldades que, nós, enquanto professores, teríamos para ensinar os elementos técnicos para a criança naquela conjunção. Em vista disso, a mãe, que é branca, declarou que era a filha, que, pela aversão a sua própria cor de pele, elegia a indumentária com o intuito de esconder a sua cor de pele e o seu cabelo de todo mundo. Aliás, ela asseverou que a criança odiava o pai, que tudo fazia para regozijá-la, em virtude dele ser a causa da sua cor de pele.

Em segundo lugar, acha-se a peripécia do shopping, onde uma criança branca (mais ou menos 6 anos de idade), ao enxergar-me, vozeou: *mãe olha um macaco*. A despeito dessa situação revelar-se, por si só, repugnante, tornou-se extremamente triste no momento em que constatamos que, ante a situação, a atendente do caixa (negra) estremeceu e lagrimava. Quanto a isso, interessa dizer que a atitude dessa criança não é, apenas, o reflexo da mãe, que nada fez ante a situação, mas é, tal-qualmente, o reflexo da nossa sociedade em que vigoram racismos que, longe de serem velados ou residindo num inconsciente, são, contrariamente, explícitos e objetivos. A todo momento se fazendo e refazendo, eles manifestam-se mediante as armadilhas arquitetadas pelos brancos, que, por seu turno, engendram, nos negros, a aversão a própria cor de pele, a insegurança psicológica, a desnutrição, a fome, as mortes em massa, entre outros. É certamente nesse cenário, no qual o fenótipo continua justificando o assassinato, que se torna urgente pensar em novas estratégias para lutar contra a artilharia racista.

2. Considerações sobre a etapa pré-intervenção

Tendo em vista que a esperança subjetiva é, até certo ponto, condicionada pela conjunção objetiva, o ato preambular foi examinar algumas variáveis que poderiam concorrer para a restrição do campo de ação das crianças da turma selecionada. Nesse sentido, analisamos a dimensão econômica e constatamos que, sendo constituída por 15 meninos e 11 meninas, a maior parte da turma era progênita de famílias com escassez de recursos básicos. Quer dizer, apuramos que 90% dos pais e 40% das mães viviam com até um salário mínimo, 60% das mães não trabalhavam e somente 10% dos pais recebiam de 3 a 5 salários mínimos ou mais. Aqui, interessa reportar que as posições mais críticas eram ocupadas pelas famílias negras, já que, de modo genérico, elas trabalhavam (quando trabalhavam) de forma autônoma (como pedreiros, por exemplo), e, em razão disso, dependendo da demanda, a renda mensal poderia não atingir o salário mínimo. Sob esse ponto de vista, percebe-se, sem grandes pormenores, que se trata de famílias cujos “interesses imediatos [...] correspondem à [...] sobrevivência, à luta no cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habilitação, à saúde, à educação, em fim, às condições dignas de existência” (SOARES et al. 1992, p.24).

Ademais, observamos como eram mediadas as aulas de Educação Física e constatamos que, malgrado existisse uma preocupação em organizar o planejamento para atender os estágios de desenvolvimento das crianças e a sequência tradicional das aulas, a estruturação política desse planejamento coadjuvava para que as crianças adentrassem passivamente na sociedade, porquanto, nele apareciam, com notável destaque e sem contextualização, as práticas historicamente hegemônicas. Aqui, convém rememorar que, sendo Brasil uma sociedade plural que viveu durante muito tempo sobre a égide da escravidão e, conseqüentemente, as desigualdades socioeconômicas e a violência simbólica sempre estiveram presentes, principalmente na massa indígena e negra, que constituíram a parcela escravizada; seria conveniente que a escola se preocupe em preparar os/as alunos/as para, também, lutar e se defender nas melhores condições possíveis do cenário sexista, racista e classista que é a sociedade. Em síntese, concordamos com Neira e Nunes, quando declaram que “ao apresentar-‘se’ de forma privilegiada o vôlei, o futebol, o basquete e o handebol,

termina-‘se’ por contemplar quatro modalidades brancas, do hemisfério norte [...], em detrimento de [...] referências culturais do povo brasileiro” (2009, p.222).

3. A experiência de ensino da educação física escolar

O grosso das propostas curriculares de Educação Física externam sintomas gravíssimos de amnésia em relação às práticas corporais africanas, afro-brasileiras e indígenas. Nelas, os conteúdos eurocêntricos são selecionados e os conteúdos africanos, afro-brasileiros e indígenas são, propositalmente, esquecidos. Ao invés de contribuir para a valorização de todas as matrizes culturais, essa conjunção só vem a robustecer, paulatinamente, a diferença negativa. Valendo-se disso, esforçamo-nos para incorporar os conteúdos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física, para, por intermédio deles, celebrar a diferença positiva. Para tal fim, dividimos a nossa intervenção em três módulos, a saber: (1) o continente africano (jogos de alguns países africanos); (2) a travessia e a construção de um navio com material reciclado (construção de brinquedo e adaptação ao meio líquido) e; (3) resistência escrava no Brasil (jogo e brincadeiras afro-brasileiras).

Executando o plano de ação, na primeira aula fizemos um estudo diagnóstico com o intento de averiguar as percepções a respeito do continente africano e, da mesma forma, captar a imagem que as crianças tinham de si mesmas. Destarte, posteriormente a nossa apresentação e o esclarecimento de que Moçambique é um dos países da África, indagamos o que elas sabiam a respeito do continente africano. Aqui, ao mesmo tempo em que uns bradavam que na África só tinham animais, outros acrescentavam que nela tinham, também, caçadores e índios. Nesse cenário, de gritos e risos, uma criança branca (André) vozeou: *"lá tem pessoas pretas"*. Foi, portanto, nesse momento que tivemos a impressão que as meninas negras sentiram-se embaraçadas, uma vez que, enfraquecendo o tom da risada, baixaram a cabeça. Todavia, ainda nesse clima, perguntamos se na África não tinham pessoas brancas, e, quanto a isso, no mesmo momento em que, num coro potente, quase toda turma respondia afirmativamente, o André vozeou que as pessoas brancas são os caçadores. Com essa assertiva, ele foi prontamente complementado pelo Antônio (negro), que declarou que *"as pessoas brancas atiram nos animais na África"*.

Na sequência desses questionamentos, solicitamos que elas se desenhasssem e, no decorrer dessa atividade, a Antonieta (negra) dirigiu-se a nós e solicitou o lápis de cera denominado “cor de pele”. Em vista disso, colocamos lápis de cera de várias cores em sua

frente e pedimos para que ela escolhesse o lápis que poderia simbolizar a sua cor de pele. Elegendo, portanto, o lápis de cera azul, ela tomou-o em suas pequenas mãos e saiu afirmando que o azul era a sua cor de pele. Nesse ponto, interessa dilucidar que no momento em que a Antonieta solicitou o lápis de cera “cor de pele”, selecionamos, de forma proposital, a maior quantidade de lápis cera preto e marrom para colocar à sua disposição, em razão de, a nosso ver, essas cores aproximarem-se da cor de pele dela.

Perto do final dessa aula ensaiamos uma música⁴, que, além denotar o nosso “grito de silêncio”, ajudar-nos-ia a eleger as crianças que, na aula subsequente, recontariam um trecho das histórias dos livros da nossa pequena biblioteca⁵. Ela era, por um lado, o nosso grito de silêncio, porque acordamos que, após coro – que deveria ser recitado por todos e em voz alta – elas deveriam permanecer em silêncio. De outro, ela era o nosso artefato para o apuramento dos responsáveis pelo conto da história, porquanto, tendo em vista que, quando cantávamos, atribuíamos cada palavra a uma criança, combinamos que a criança que coincidissem com a última palavra seria a selecionada. Respeitante a aula subsequente, iniciamos com um jogo comum em algumas regiões de Moçambique, que, sendo denominado, por alguns, de “*litoti*”, assemelhasse, em parte, ao jogo denominado queimada. Em parte, porque, dessemelhante da queimada, ao mesmo tempo em que uma equipe, acomodada nos dois lados da quadra, tenta alvejar (com uma bola de tênis ou feita de meias com arreia, por exemplo) a outra, que se dispõem no centro do espaço; esta, que se encontra no centro, deve desviar da bola e construir, concomitantemente, uma pirâmide (com copos descartáveis ou latas de refrigerante vazias, por exemplo). Pontua a equipe que edificar a pirâmide mais alta, ou, em alguns casos, a que construir o maior número de pirâmides.

Ora, objetivando investigar o sentido da Educação Física, na terceira aula pedimos para que as crianças desenhassem aquilo que, na perspectiva delas, poderia representar essa disciplina, e, logo depois, buscamos, outrossim, introduzir uma atividade de educação dos sentidos, na qual elas foram solicitadas para caminhar, de olhos vendados, pela escola. É claro que, como a atividade foi em duplas, enquanto um permanecia vendado, o outro deveria servir de guia. Ainda nesse contexto, as quatro aulas subsequentes foram marcadas pelo manuseio

⁴ Esta canção é uma mistura de várias línguas de Moçambique. Ela é entoada da seguinte maneira. Mbalele mbalele. Hureeeee (coro). Mbalele mbalele. Hureeeee (coro). M’bam tchutchu b’anga, B’anga mangangoyi, Mangongoyi yanga, Ya kuphahla mhamba Mhamba nkulukumba, N’wamucucub’anga, Ka ringa, ka b’onga, kA khasa..

⁵ Compramos três livros, a saber: Menina de laço de fita; O menino marrom; Madiba. Esses livros foram doados para a biblioteca no final da nossa intervenção.

de instrumentos musicais (berimbau, pandeiros, tambores, etc.), exibição vídeo⁶ (intitulado bichos da África) músicas, construção de figuras em grupos, entre outros. Nesse ponto, interessa reportar que, embora já tivéssemos exibido um vídeo, iniciamos a derradeira aula do primeiro módulo exibindo outro vídeo⁷ que tinha como conteúdo as danças, as lutas, os desfiles de moda, fotos de alguns países africanos; e que, malgrado tenhamos aclarado que se tratava de imagens de alguns países africanos, as crianças prosseguiram associando-as aos Estados Unidos da América. De resto, como a derradeira imagem do vídeo era a foto Nelson Mandela, indagamos se elas conheciam-no, e, como ninguém se pronunciou, afirmamos que ele era o personagem principal em um dos livros da nossa pequena biblioteca. Dito isso, o Antonio, eufórico, vozeou: “*É o Madiba, que legal, ele é de verdade*”. Dessarte, servindo-nos dessa conjuntura, narramos, rapidamente, a história do Mandela, e, sem demoras, dirigimo-nos para a sala de multiuso, na qual pedimos que elas desenhasssem, nos tecidos brancos que estavam nas paredes e mesas, “as coisas que têm na África”. Aqui, diferentemente da primeira impressão, constatamos que elas desenhavam animais, praias, casas, escolas, prédios, entre outras coisas mais.

Atinente ao segundo módulo, encetamos localizando o continente africano e o Brasil no mapa geográfico. Nisso, além de empenharmo-nos em traçar os eixos de transporte dos negros escravizados, descrevemos, por alto, as condições dos navios negreiros e enunciamos que construiríamos, daquele momento em diante, um barco de garrafas de plástico. Destarte, dirigimo-nos, sem demora, para a quadra, iniciamos o processo de construção e, nas aulas seguintes, além de realizarmos algumas atividades para retratar o deslocamento dos navios de África para o Brasil, narramos várias histórias a respeito da resistência dos negros na África.

A despeito de não termos finalizado o segundo módulo, pois o barco era construído, gradualmente, em cada aula; passamos para o terceiro módulo e iniciamos com a construção de cabanas, ornamentadas com os tecidos que elas pintaram nas aulas anteriores, para representar os quilombos. Nesse módulo, além esforçarmo-nos para elucidar como eram as relações entre o patrão e os escravizados (por intermédio de uso de vídeo, de pega-pega, narrações de história, jogos de capoeira, etc.); apresentamos o Zumbi enquanto um dos heróis negros. Foi, portando, nesse módulo, que, finalizado o nosso barco, separamos a turma dois grupos e fizemos, em dois dias diferentes, aulas piscina Adaptada da UFSC. Assim, levando 1

⁶ Disponível online no site WWW.acardacultura.org.br, acessado em 15 de agosto de 2013

⁷ Vídeo elaborado como material didático pelos estagiários.

grupo por dia, tentamos fazer com que elas compreendessem, ainda que muito superficialmente, como desenrolava-se o trajeto África - Brasil. A esse respeito, importa consignar que, com o intuito de aproximarmos-nos das histórias que narramos em sala de aula, virávamos o barco na água, mesmo sabendo que o grosso não sabia nadar (devemos, da mesma maneira, deixar registrado que, além de todas as crianças estarem de colete salva vidas, contamos com ajuda de outros estudantes do curso, que, todos somados, totalizava, mais ou menos, 1 adulto por criança).

No que diz respeito às últimas aulas, construímos cadernos para colorir (conteúdo o mapa da África e a história de Zumbi em quadrinhos); construímos uma poltrona com as sobras das garrafas; assistimos a um vídeo conteúdo todas as atividades realizadas durante o semestre e; por último, pedimos que eles fizessem, mais uma vez, um autorretrato.

Considerações finais

Observamos que as crianças negras continuam sendo violentadas com ideias repugnantes a respeito das suas próprias identidades, dado que, nas instituições formais de educação, por exemplo, além de celebrarem-se meramente os conteúdos eurocêtricos, há uma constituição negativa das diferenças. Todavia, também constatamos que a positividade de África e dos negros coadjuva para a edificação do si mesmo positivo em crianças negras. Isso pôde ser evidenciado, por exemplo, no autorretrato das meninas negras da nossa turma de estágio, que, tendo elegido o lápis de cera azul ou se pintado loiras na primeira aula, depois da nossa intervenção escolheram o lápis de cera preto para se desenhar. Todavia, se anuímos que a identidade é um constante devir, podemos, em contrapartida, asseverar que, a despeito da nossa intervenção engendrar identidades vinculadas à diferença positiva, a escola pode nulificar essas identidades. Haja vista que na maioria dos casos a instituição escolar não se preocupa em edificar identidades plurais. Pelo contrário, colocam atenção nas “fronteiras” e partilham uma identidade cristalizada, que não comporta diferenças.

Referências

- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1972. 351p.
- BOURDIEU, P.. PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1982, p. 151-226.

BRASIL. LEI n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História da África e dos africanos no Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 de janeiro 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

DÁVILA, J.. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil, 1917-1945. São Paulo (SP): Ed. UNESP, 2006. 400p

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí. Unijuí, 1994.

MARANHÃO, F. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física**: processos educativos das relações étnico-raciais. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Antígona 1ª edição, Lisboa, 2014

M'BOKOLO, E. **África Negra**: história e civilizações. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da África, 2009. 626p;

MOORE, C. **Racismo e Sociedade**: novas bases epistemológicas para a compreensão do Racismo na História. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F.. **Educação Física Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009. 288 p.

PETITAT, A. **Produção da escola; produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 11- 41

ROCHA, L. C. da. As relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e o projeto político-pedagógico. In: TRINDADE, A. L. da (Org.). **Africanidades brasileiras e educação**: salto para o futuro. Rio de Janeiro: Acerp/tv Escola, 2013. p. 119 – 130

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. 156 p.

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

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870 - 1930. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.p. 287

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

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SILVA, C.F.J. **As representações sociais da criança negra na educação infantil**: mecanismos de discriminação. UNICAMP, 295-312p.