

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
CAMPUS MONTES CLAROS – MG

ANDRÉIA DE FÁTIMA VIEIRA SILVA

DO GERAIS VELHO À ESCOLA: aquilombando a
Educação Física

MONTES CLAROS, MG
2025

ANDRÉIA DE FÁTIMA VIEIRA SILVA

DO GERAIS VELHO À ESCOLA: aquilombando a Educação Física

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Othon Teixeira Alves

Coorientadora: Prof. Dra. Fernanda de Souza Cardoso

MONTES CLAROS, MG
2025

ANDRÉIA DE FÁTIMA VIEIRA SILVA

DO GERAIS VELHO À ESCOLA: aquilombando a

Educação Física

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Othon Teixeira Alves

Coorientadora: Prof. Dra. Fernanda de Souza Cardoso

Data da defesa: 09/05/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Rogério Othon Teixeira Alves
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Membro Titular: Prof. Dr. Carlos Rogério Ladislau
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Membro Titular: Prof. Dr. Georgino Jorge de Souza Neto
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Local: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES
UNIMONTES – Campus Montes Claros

Aos meus pais, Delsim e Maria do Rosário, ao meu irmão, Romário, e ao meu marido, Pablo. Pela paciência, amor e por acreditar em mim em cada passo dessa jornada. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, nosso Pai, pela oportunidade de realizar este Mestrado, pelas experiências vivenciadas, pelas conquistas alcançadas e pelas pessoas especiais que conheci e levarei comigo para sempre. E à minha mãezinha do céu, Nossa Senhora de Fátima, pela constante proteção e intercessão em minha vida.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF. E à Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, por viabilizar a conclusão de mais uma etapa acadêmica, além da Graduação, em uma instituição pela qual tenho profundo apreço.

Aos meus pais, Delsim e Maria do Rosário, meu eterno reconhecimento pelo apoio incondicional, acolhimento e serenidade nos momentos de angústia. Quando pensei em desistir, foram vocês que me deram a força necessária para seguir em frente. Mais uma vez, assim como na conclusão da Graduação em Educação Física, afirmo com orgulho: a menina da roça venceu!

Ao meu irmão, Romário, por estar sempre ao meu lado, apoiando-me e demonstrando orgulho em cada conquista.

Ao meu esposo, Pablo, pelo companheirismo, paciência e presença constante nesta jornada desafiadora. Agradeço por sua serenidade nos momentos de crise, pelo suporte emocional e pelas renúncias feitas, especialmente para me acompanhar nas viagens a Montes Claros.

À professora e amiga Carla Ramalho, por sempre me incentivar positivamente tanto na esfera acadêmica quanto na pessoal, e por ter me apresentado o edital para a primeira turma do PROEF/UNIMONTES, abrindo-me esta valiosa oportunidade.

À professora, amiga e coorientadora Fernandinha, por seu apoio dedicado não apenas como coorientadora, mas também como amiga, auxiliando-me a atravessar momentos de dificuldade, doenças e luto, com solidariedade e compreensão.

Ao professor e orientador Rogério Othon, pela orientação competente, pela confiança depositada em meu potencial e pelo incentivo constante que me fez acreditar em mim mesma.

À Thaís, Farley e Antônio, por abrirem as portas de sua casa e me acolherem sempre que necessário durante esse percurso, tornando-se parte da minha família.

Um agradecimento especial à Thaís, cujo auxílio nas correções foi essencial para a conclusão desta dissertação.

À minha psicóloga Hádela Gabryelle, pelo constante acompanhamento ao longo de todo o processo e pelo apoio fundamental na superação de cada obstáculo enfrentado.

Aos meus estimados colegas Jéssica, Dejanny, Camila, Cristina, Gleidiane, Paulo Vitor e Paulo Henrique, pela convivência enriquecedora, pelo compartilhamento de angústias, alegrias, sorrisos e conhecimento. Levarei cada um de vocês em meu coração, com imensa gratidão.

Agradeço a todos os professores do PROEF que me acompanharam ao longo deste processo, muitos dos quais também foram meus docentes na Graduação, Vinícius, Rosângela, Josiane, Frederico, Rogério Ladislau, e claro, Rogério Othon e Fernandinha. Em especial, expresso minha gratidão aos professores avaliadores da Banca: ao professor Gino, cuja dedicação e ensinamentos marcaram minha trajetória desde o início da Graduação, e ao professor Rogério Ladislau, que me apresentou o universo da pesquisa acadêmica e por quem nutro profunda admiração e serei eternamente grata.

Por fim, estendo meu sincero agradecimento a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta jornada e para a realização desta conquista. Muito obrigada!

*Quando eu contei meus sonhos para alguém
Me disseram: São grandes demais pra você
Quando falei onde queria chegar
Me disseram: Pare por aqui, não vá além
Mas com Deus foi bem diferente
Ele me disse: Vá em frente, eu contigo estou
Quando eu senti medo de seguir
Disse: Prossiga, eu te fiz pra ser um
vencedor Desde então eu nunca mais me
limitei
Eu guardei no coração as palavras de Deus
Descobri que os planos Dele para mim
São muito maiores que os meus.*

(Leandro Borges)

SILVA, Andréia de Fátima Vieira. **DO GERAIS VELHO À ESCOLA: aquilombando¹ a Educação Física**. Orientador: Prof. Dr. Rogério Othon Teixeira Alves. 2025. 171 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional Educação Física em Rede Nacional - PROEF) – Universidade Estadual de Montes Claros, Campus UNIMONTES, Montes Claros, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral conhecer e analisar a cultura corporal de movimento da comunidade quilombola Gerais Velho, município de Ubaí – MG, a fim de elaborar um produto educacional que aborde a Cultura Africana e Afro-brasileira para a Educação Física escolar. E como um dos objetivos específicos, investigar se os professores de Educação Física, atuantes na Rede Estadual de Ensino deste município, trabalham a Cultura Quilombola em suas aulas. A obtenção dos dados da pesquisa foi realizada entre abril e junho de 2024, com sete moradores representantes da comunidade quilombola Gerais Velho e com sete professores de Educação Física da Rede Estadual do município de Ubaí- MG, através da aplicação de entrevista semiestruturada e de questionários. As principais atividades que diferem a comunidade quilombola estudada do restante da sociedade é a prática das danças Batuque e a Dança da Peneira. Entretanto, essas práticas estão gradualmente se perdendo, enfrentando um risco crescente de desaparecimento devido à falta de engajamento das gerações mais jovens. A maioria dos professores de Educação Física afirmaram trabalhar o tema Cultura Africana e Afro-brasileira em suas aulas, usando metodologias como danças, brincadeiras, jogos e lutas. Isso demonstra certo comprometimento por parte dos docentes. Entretanto, foi constatado que a Cultura Quilombola específica da comunidade Gerais Velho raramente é desenvolvida por esses professores. Apesar de desafios como a falta de materiais, apoio e infraestrutura, é crucial uma colaboração eficaz entre a direção, professores e Secretarias de Educação para que este tema, fundamental na formação histórica brasileira e respaldado por lei, seja abordado com propriedade. A Educação Física pode desempenhar um papel significativo no resgate e na ressignificação da cultura corporal, promovendo a valorização das Culturas Quilombolas e facilitando a inclusão dos alunos quilombolas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Cultura Africana e Afro-brasileira. Cultura Quilombola. Educação Física escolar.

¹ “Aquilombar-se” tem se tornado um termo popular entre grupos negros engajados na ideia de resistência da cultura negra brasileira. Para esses grupos, “quilombo” é uma importante tecnologia social de resistência que promove o “estar junto” para ampliar e potencializar saberes, cultura, identidade e histórias ancestrais. Aquilombar-se é, para os negros, um jeito de ser no mundo” (Batista, 2019, p. 399). Neste sentido, trazemos para o título deste trabalho a ideia de aquilombar a Educação Física, como forma de trazê-la para o reconhecimento de suas possibilidades em colaborar para valorização da Cultura Africana e Afro-Brasileira. Nós, profissionais de Educação Física, tanto no ambiente escolar quanto em outras esferas de atuação, devemos atuar de forma conjunta e engajada para fomentar o reconhecimento e a valorização das diversas culturas, considerando a necessidade e a urgência dessas transformações.

SILVA, Andréia de Fátima Vieira. **DO GERAIS VELHO À ESCOLA: aquilombando a Educação Física**. Orientador: Prof. Dr. Rogério Othon Teixeira Alves. 2025. 171 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional Educação Física em Rede Nacional - PROEF) – Universidade Estadual de Montes Claros, Campus UNIMONTES, Montes Claros, 2025.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo general conocer y analizar la cultura corporal de movimiento de la comunidad quilombola Gerais Velho, en el municipio de Ubaí – MG, con el fin de elaborar un producto educativo que aborde la Cultura Africana y Afrobrasileña para la Educación Física escolar. Uno de los objetivos específicos fue investigar si los profesores de Educación Física que trabajan en la Red Estatal de Enseñanza de este municipio incorporan la Cultura Quilombola en sus clases. La recopilación de datos se llevó a cabo entre abril y junio de 2024, mediante entrevistas semiestructuradas y cuestionarios aplicados a siete residentes representantes de la comunidad quilombola Gerais Velho y a siete profesores de Educación Física de la Red Estatal del municipio de Ubaí-MG. Las principales actividades que distinguen a la comunidad quilombola estudiada del resto de la sociedad son la práctica de las danzas Batuque y la Danza de la Peneira. Sin embargo, estas prácticas se están perdiendo gradualmente, enfrentando un riesgo creciente de desaparición debido a la falta de compromiso de las generaciones más jóvenes. La mayoría de los profesores de Educación Física afirmaron trabajar el tema de la Cultura Africana y Afrobrasileña en sus clases, utilizando metodologías como danzas, juegos, actividades lúdicas y luchas, lo que demuestra cierto compromiso por parte de los docentes. No obstante, se constató que la Cultura Quilombola específica de la comunidad Gerais Velho rara vez es abordada por estos profesores. A pesar de desafíos como la falta de materiales, apoyo e infraestructura, es crucial una colaboración eficaz entre la dirección, los profesores y las Secretarías de Educación para que este tema, fundamental en la formación histórica brasileña y respaldado por ley, sea abordado con propiedad. La Educación Física puede desempeñar un papel significativo en la recuperación y resignificación de la cultura corporal, promoviendo la valorización de las Culturas Quilombolas y facilitando la inclusión de los alumnos quilombolas en el ambiente escolar.

Palabras-claves: Cultura Africana y Afro-brasileña. Cultura Quilombola. Educación Física escolar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Quilombolas de Gerais Velho dançando o Batuque em uma apresentação na Paróquia da cidade de Ubaí – MG	60
Imagem 2 - Quilombolas de Gerais Velho dançando a Dança da Peneira em uma apresentação na Paróquia da cidade de Ubaí – MG	62
Imagem 3 - Instrumento Roncoio utilizado no Batuque e Dança da Peneira	63
Imagem 4 - Outros instrumentos utilizados no Batuque e Dança da Peneira	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Idade dos líderes quilombolas de Gerais Velho entrevistados	53
Quadro 2 - Atividades de lazer desenvolvidas pelos quilombolas de Gerais Velho	
.	57
Quadro 3 - Idade e sexo dos professores de Educação Física pesquisados	80
Quadro 4 - Etapas de ensino em que são desenvolvidas a Cultura Africana e Afro-brasileira pelos professores de Educação Física	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDEFES	Centro de Documentação Eloy Ferreira Da Silva
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAPA	Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAES	Programa de Avaliação Seriada para o Acesso ao Ensino Superior
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
RP	Programa de Residência Pedagógica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDESE	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i> (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem)

TCI
em Pesquisa

TCLE

UNIMONTES

Termo de Concordância da Instituição Para Participação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	315
1 INTRODUÇÃO.....	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
2.1 A cultura e a obrigatoriedade da Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Física escolar.....	25
2.2 A caminho do Quilombo.....	30
2.3 Chegando ao Quilombo Gerais Velho.....	39
3 PERCURSO INVESTIGATIVO.....	44
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	49
4.1 Caracterização dos Quilombolas de Gerais Velho.....	49
4.2 Repertório cultural dos Quilombolas de Gerais Velho.....	57
4.3 Valorização dos Quilombolas nas escolas do município.....	70
4.4 Perfil dos Professores de Educação Física do município de Ubaí - MG.....	79
4.5 Ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira pelos professores de Educação Física do município de Ubaí - MG.....	87
4.6 Ensino da Cultura Quilombola de Gerais Velho pelos professores de Educação Física do município de Ubaí - MG.....	105
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	114
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	129
APÊNDICE B - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA – TCI.....	134
APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS QUILOMBOLAS	139
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	143
APÊNDICE E - MATERIAL DIDÁTICO “DESENVOLVENDO A CULTURA QUILOMBOLA DE GERAIS VELHO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR”	147

APRESENTAÇÃO

Nascida na cidade de Ubaí – MG, sempre vivi em uma pequena comunidade rural desse município, chamada Lagoa da Passagem, junto com meus pais, Delsim e Maria do Rosário, e meu irmão, Romário. Minha mãe se autodeclara branca, enquanto meu pai se identifica como pardo, de pele bastante escura. Além de pequenos agricultores, meu pai também exerceu a profissão de pedreiro, e minha mãe trabalhou como auxiliar de serviços gerais (conhecida como "tia da cantina") em uma pequena escola da comunidade vizinha. Atualmente, devido ao cansaço e à saúde fragilizada, eles se dedicam apenas às atividades agrícolas para subsistência. Foi por meio desse esforço que conseguiram nos criar e proporcionar uma base educacional desde a infância.

Apesar do pouco estudo — ambos cursaram apenas até a 3ª série do Ensino Fundamental —, meus pais sempre incentivaram a dedicação aos estudos como forma de garantir um futuro melhor para nós. Desde os três anos, minha mãe já me ensinava a ler e escrever em casa. Aos seis anos, ingressei na escola da comunidade vizinha, que funcionava com turmas multisseriadas. Para frequentá-la, caminhava diariamente cerca de cinco quilômetros, sob sol ou chuva, e, se houvesse sorte, eventualmente, conseguia uma carona pelas estradas de terra.

Essa escola oferecia ensino apenas até a 4ª série (atual 5º ano). Para continuar os estudos a partir da 5ª série (6º ano), precisei me deslocar até um distrito do município, a aproximadamente 15 quilômetros de distância, utilizando o transporte escolar. Como o ônibus passava muito cedo para atender diversas localidades, precisava acordar diariamente às cinco da manhã. Cursei até o 9º ano nesse distrito e, no Ensino Médio, precisei me transferir para outra escola, em um distrito igualmente distante. Permaneci lá até a metade do 3º ano, quando retornei à escola anterior para concluir meus estudos. Essas mudanças ocorreram devido a diversas dificuldades, incluindo a falta de transporte em determinado período, o que me obrigou a caminhar cerca de 10 quilômetros diários (ida e volta) para alcançar o ponto onde o ônibus passava.

Com muita luta e sacrifício, concluí minha formação com pouquíssimas faltas, pois sempre fui extremamente dedicada e evitava ao máximo perder aulas, apesar das dificuldades. Sempre fui considerada a melhor aluna da turma e, certa vez, fui premiada como a melhor estudante da escola.

Durante o Ensino Médio, prestei vestibulares pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e pelo Programa de Avaliação Seriada para o Acesso ao Ensino Superior - PAES, acreditando que ingressaria na universidade assim que concluísse os estudos. E assim aconteceu. Formei-me no Ensino Médio em 2015 e, em 2016, aos 17 anos, fui aprovada em primeiro lugar em Educação Física na Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, mudando-me para Montes Claros – MG. Foi então que os desafios se intensificaram.

Mesmo com recursos financeiros limitados, meus pais enfrentaram inúmeras dificuldades para garantir minha permanência na universidade. Fizeram questão de que eu morasse próximo ao campus, pois, por minha inexperiência, tinha receio de andar sozinha pela cidade ou até mesmo de pegar um ônibus. O dinheiro disponível era escasso, suficiente apenas para o aluguel. Sempre que visitava minha família, trazia bolsas cheias de mantimentos, pois não poderia comprá-los na cidade. Lembro-me, com os olhos cheios de lágrimas, de situações em que recebia apenas 50 ou até mesmo 20 reais para passar o mês. Muitas vezes, minha alimentação se resumia a arroz com abóbora ou até mesmo um ovo emprestado para o almoço. Quando me perguntavam por que não almoçava no restaurante universitário, dizia que não gostava, mas, na verdade, não tinha dinheiro para isso.

Com o tempo, comecei a realizar faxinas para ajudar meus pais e cobrir algumas necessidades. Também fabriquei e vendi doces na rua e tentei diferentes empregos, sem muito sucesso. Mais tarde, passei a fazer design de sobrancelhas para colegas e atendia na minha comunidade sempre que voltava para casa. Aos poucos, as oportunidades foram surgindo. Consegui uma bolsa no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e, posteriormente, no Programa Residência Pedagógica - RP, que foi essencial para minha manutenção. Esse recurso me permitiu fazer feira, custear materiais e aliviar algumas despesas.

Graças a uma indicação da minha querida professora Fernandinha, consegui um emprego em uma escola infantil particular, atuando como professora, embora remunerada como estagiária. Essa experiência não apenas me ajudou financeiramente, mas também foi fundamental para minha formação profissional e pessoal.

Ao longo dessa trajetória, Deus sempre providenciou tudo. No quarto período da faculdade, decidi prestar, apenas para ganhar experiência, um concurso público para a área de educação do estado de Minas Gerais. Para minha surpresa, fui

aprovada em quarto lugar. Nesse momento foi um misto de emoções: alegria pela conquista, mas preocupação com a possibilidade de ser chamada antes de concluir a Graduação. No entanto, devido a duas greves universitárias e à Pandemia da Covid- 19, meu curso, que deveria durar quatro anos, acabou se estendendo por cinco, sem férias, pois as aulas foram aceleradas para compensar o tempo perdido.

Minha colação de grau ocorreu de forma remota em 23 de dezembro de 2020 e, pela graça de Deus, fui nomeada no concurso em 19 de janeiro de 2021. Desde então, sou professora efetiva de Educação Física no estado de Minas Gerais e resido na cidade de Ubaí – MG.

Não tenho palavras para expressar minha gratidão a Deus, que sempre esteve comigo. Apesar das inúmeras dificuldades, jamais perdi minha fé e nunca cogitei desistir da faculdade, em nenhum momento sequer. Durante minha vida acadêmica, minha rotina se resumia a estudos e igreja. Venho de uma família Católica Apostólica Romana e sempre mantive firmeza em minhas crenças, mesmo em meio às adversidades.

A universidade ampliou minha visão de mundo. Mantendo minhas convicções, aprendi a dialogar com diferentes perspectivas, respeitar opiniões diversas e desenvolver maior empatia. Esse crescimento teve grande influência no meu tema de pesquisa. Sempre fui ativa na universidade, participando de palestras, projetos e eventos. Em uma apresentação sobre diversidade cultural, onde cada aluno representava uma cultura ou identidade, escolhi o Candomblé. Foi uma experiência transformadora, que ajudou a acabar de quebrar tabus e ampliar meu entendimento sobre a diversidade.

Além disso, sempre participei do projeto de dança da professora Fernandinha e minha prática favorita era a Dança Afro. Percebo, ao refletir sobre minha trajetória, que desde criança me encantava com a Capoeira, apesar de nunca ter tido a oportunidade de praticá-la. Sempre me fascinava ao ver os moradores da comunidade quilombola Gerais Velho apresentando danças tradicionais como a Capoeira, a Dança da Peneira e o Batuque. O Gerais Velho é uma comunidade rural vizinha à minha, que sempre esteve presente na minha vida por meio de eventos religiosos e culturais.

Em 2022, minha querida professora Carla me incentivou a tentar o mestrado pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF. Embora desejasse continuar os estudos, naquele momento, já casada e trabalhando em dois empregos (professora e designer de sobrancelhas), essa

possibilidade parecia distante. Ainda assim, decidi tentar e, mais uma vez, fui aprovada em quarto lugar. Em 2023, iniciei essa nova jornada e, hoje, estou concluindo minha dissertação, um processo marcado por desafios, perdas, luto, crises de ansiedade e dificuldades emocionais. Não foram tantos problemas financeiros desta vez, mas o peso de conciliar todas as responsabilidades: mestranda, professora, profissional autônoma, esposa, dona de casa e filha, cuidando dos meus pais enfermos.

Por diversas vezes, pensei em desistir. Minhas forças se esgotavam, mas sempre que nos encontrávamos nas aulas presenciais, encontrava motivação nos colegas. Certa vez, prestes a abandonar tudo, minha amiga Cristina me disse: "Você já viu alguém desistir de um mestrado? Eu nunca vi! Todo mundo termina, aos trancos e barrancos, mas termina. E nós não vamos desistir." Essas palavras marcaram minha trajetória.

Na primeira orientação para o projeto de pesquisa, cheguei com uma ideia já iniciada, mas meu orientador, Rogério Othon, me instigou a escrever sobre a cultura presente na minha cidade. Foi nesse momento que, ao olhar para Fernandinha, lembrei-me da cultura presente no município, especificamente na comunidade quilombola Gerais Velho, reconhecendo sua riqueza cultural. Assim, tive certeza do caminho que queria seguir.

Achei importante compartilhar minha história para demonstrar que, através da educação e com determinação, é possível alcançar lugares que jamais imaginamos. Além disso, mostrar como eu, sendo uma mulher parda, de cabelos pretos e cacheados, católica, filha de mãe branca e pai pardo, desenvolvi interesse pela Cultura Africana e Afro-Brasileira. Venho de uma família com pouca formação acadêmica e, muitas vezes, se torna difícil explicar o que faço ou o que significa um mestrado. Mas sigo tentando, dando o meu melhor e utilizando o conhecimento conquistado para ajudar outras pessoas. Busco levar informação a quem não tem acesso e combater tabus e preconceitos, especialmente entre meus próprios familiares, como uma forma de retribuir todo o esforço que fizeram por mim.

Por isso, eu posso dizer com convicção, que a educação e o conhecimento podem mudar o mundo. Mas de nada adianta se eu os guardo somente para mim. No mestrado, cresci profissionalmente e pessoalmente. Tive o privilégio de conhecer pessoas incríveis e viver momentos de aprendizado enriquecedores. Foram muitos

desafios, angústias e ansiedade, mas também descobertas, emoções, sorrisos e esperança por um futuro melhor.

Sou imensamente grata a Deus por tudo o que me foi permitido viver. Também agradeço à minha família e ao meu amado marido, Pablo, por me apoiarem e não me deixarem desistir. E, mais uma vez, posso dizer com orgulho assim como na Graduação que "A menina da roça venceu!" E agora, essa menina da roça é Mestre!

1 INTRODUÇÃO

O termo “cultura” pode ser entendido como “o elemento primordial que dá unidade a uma sociedade e se cria com base em relações que fazem sentido nesse contexto” (Cesnik; Beltrame, 2005, p. 3 - 4). Além dessa definição, é comum que mais estudiosos abordem essa temática e a traduza com outras palavras. Por exemplo, Chauí (1994) a define como a forma como os seres humanos se humanizam através das práticas cotidianas, como a religiosidade, economia, política, arte, intelectualidade e vida em sociedade. Ou seja, a cultura é algo que perpassa todas as áreas da vida do ser humano, e nenhum está isento de ser moldado pela mesma.

Na vida em sociedade, contamos com diferentes instituições que influenciam nossos pensamentos e comportamentos, e uma delas, a escola, é nosso ponto de interesse, neste estudo. Vale, portanto, evidenciar que

[...] a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares (Silva, 2006, p. 204).

Nas escolas temos uma matriz curricular constituída pelos componentes curriculares para garantir o ensino de diferentes elementos culturais. Portanto, nesta estrutura, temos a Educação Física que se configura como uma disciplina capaz de desenvolver e tematizar a cultura em suas diversas áreas, pois tem em seu arcabouço a cultura corporal de movimento, devendo assegurar aos alunos a construção e reconstrução de conhecimentos a partir dos movimentos e das expressões culturais, proporcionando autonomia e confiança para a utilização dessa cultura nos diversos âmbitos de sua vida, o auxiliando na participação ativa na sociedade em que vive (Brasil, 2018a).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as práticas corporais da Educação Física escolar estão apresentadas em seis Unidades Temáticas ao longo do ensino fundamental: Brincadeiras e Jogos, Danças, Lutas, Ginásticas, Esportes e Práticas Corporais de Aventuras (Brasil, 2018a). E na trajetória desse trabalho, abordaremos sobre a Cultura Africana e Afro-brasileira e sobre como essas podem dialogar com a Educação Física escolar, tema principal desta pesquisa. Cabe ressaltar que na BNCC, a valorização da Cultura Africana e Afro-brasileira aparece como objeto de conhecimento nas seguintes Unidades Temáticas: Brincadeiras e Jogos, Danças e Lutas. Ademais, aparece também como um dos Temas

Contemporâneos Transversais a ser desenvolvido por todos os componentes curriculares da Educação Básica, inclusive a Educação Física (Brasil, 2018a).

A expressão "Cultura Africana" é frequentemente utilizada para descrever, de forma simplificada, a diversidade cultural presente no continente africano. No entanto, a África é um continente de imensa riqueza cultural e diversidade étnica, como destaca Prandi (2000) ao mencionar a complexidade dos povos da África Negra que apresenta uma vasta Cultura Africana, marcada por diferentes línguas, religiões, tradições e formas de organização social. Esse mosaico de culturas ressalta a grandeza da África e desmistifica qualquer visão simplista que tente reduzir o continente a uma única identidade homogênea. Apesar dessa pluralidade, utilizaremos os termos "Cultura Africana e Afro-brasileira" no singular, conforme é tratada nos documentos norteadores e legislações que foram utilizados como embasamento para esse estudo. A Cultura Africana e Afro-brasileira são expressões ricas e multifacetadas que refletem trajetórias históricas, valores e práticas sociais singulares. A Cultura Africana destaca-se pela diversidade de tradições, línguas, espiritualidades e expressões artísticas, marcadas pela centralidade da oralidade e da ancestralidade (Mbiti, 1991). Já a Cultura Afro-brasileira resulta da fusão criativa entre as heranças africanas, indígenas e europeias, evidenciando-se em manifestações como o Samba, a Capoeira e o Candomblé, que traduzem as adaptações e resistências dos africanos escravizados e seus descendentes no Brasil (Munanga, 2001).

A simplificação supracitada, também ocorre ao se referir à Cultura Brasileira ou à Cultura Afro-Brasileira como entidades homogêneas, desconsiderando a diversidade de influências, manifestações e identidades que as compõem. Entretanto, Souza e Guasti (2018) abordam que o Brasil é um dos países com maior diversidade cultural, devido as misturas étnicas², sociais e culturais que aconteceram ao longo do tempo. Quando os europeus chegaram em terras brasileiras, os povos indígenas já habitavam essas terras repletos de sua cultura própria. No processo de colonização implementado por Portugal, foram trazidos africanos para aqui serem escravizados. E a partir da mistura heterogênea dessas culturas, foi se formando as diferentes Culturas

² As misturas étnicas, muitas vezes referidas como processos de miscigenação ou mestiçagem, são fenômenos históricos e sociais que ocorrem em diferentes contextos, resultando na formação de identidades culturais híbridas. Esses processos foram especialmente marcantes em regiões como a América Latina, devido ao encontro de povos indígenas, europeus e africanos durante o período colonial (Prado, 1996).

Brasileiras, com fortes influências da Cultura Africana nas danças, música, culinária, forma de vestir e de falar, na religiosidade, e em outras tantas manifestações (Souza, Guasti, 2018).

No nosso trabalho trataremos também a específica Cultura Quilombola, que desempenha um papel fundamental como espaço social que permite aos indivíduos quilombolas expressarem seus valores e fortalecerem laços simbólicos e afetivos com a comunidade. Por meio do compartilhamento de conteúdos e práticas simbólicas, os sujeitos desenvolvem um senso de pertencimento e assimilam valores próprios dessa realidade (Furtado; Pedroza; Alves, 2014).

Santos, Bona e Torriglia, (2020) ao escreverem sobre a dança afro-brasileira ressaltam que ela não deve ser vista apenas como um espetáculo ou limitada às comemorações da semana de conscientização da cultura negra. E estendemos esse pensamento às demais unidades temáticas, sendo fundamental que os alunos compreendam e reflitam sobre a diversidade étnica e cultural presente no Brasil, reconhecendo-se como parte dessa pluralidade. Além disso, é importante que eles tenham clareza sobre o que estão estudando, pesquisando e praticando.

Com o embasamento legal que será exposto ao longo do texto, podemos certificar que a História e Cultura Africana e Afro-brasileira são conteúdos pertinentes tanto para a Educação Física quanto para os demais componentes curriculares, uma vez que estes elementos fazem parte da formação do povo brasileiro e da cultura tão diversa presente em nosso país, sendo importante ser trabalhado por todas as áreas. Sendo assim, em razão da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica, por entendermos a potência desta temática e especificamente devido à existência de uma comunidade quilombola, denominada Gerais Velho, no município de Ubaí - MG, onde eu, Andréia, resido, surgiu o interesse em pesquisar sobre esse tema em diálogo com a Educação Física. A comunidade quilombola Gerais Velho está situada a aproximadamente 22 quilômetros da cidade de Ubaí – MG, sendo composta por pelo menos 70 residências (Benites, 2018; Benites, 2019a) e aproximadamente 300 moradores (Benites, 2018; Benites, 2019a; Benites, 2019b).

Desta maneira, esta pesquisa tem como objetivo geral conhecer e analisar a cultura corporal de movimento da comunidade quilombola Gerais Velho, município de Ubaí – MG, a fim de elaborar um produto educacional que aborde a Cultura Africana e Afro-brasileira para a Educação Física escolar. E propomos ainda, como objetivos

específicos: investigar os saberes e as práticas corporais da comunidade quilombola estudada; investigar se os professores de Educação Física, atuantes na Rede Estadual de Ensino do município de Ubaí, Norte de Minas Gerais, trabalham a Cultura Quilombola em suas aulas; desenvolver um Material Didático como processo educativo de ensino e aprendizagem, com possibilidades de inserção da Cultura Quilombola do Gerais Velho nas aulas de Educação Física das escolas estaduais do município de Ubaí - MG.

Devido à existência dessa comunidade quilombola no referido município, e considerando que existe um acervo cultural produzido por descendentes africanos, surgiu o desejo de pesquisar sobre a cultura local buscando uma conexão com a Educação Física escolar. Destacamos que a comunidade quilombola Gerais Velho está presente em eventos culturais da cidade, fazendo apresentações artísticas públicas enunciando a sua história e cultura, mostrando, portanto, muitos de seus ritos, valores e crenças. Consideramos essencial e relevante conhecer e reconhecer essa Cultura Quilombola presente no referido contexto, assumindo as aulas de Educação Física como mais um espaço para entendê-la e experimentá-la. A pesquisa também se faz relevante, porque nem sempre a escola tem valorizado e trabalhado visando a Educação das Relações Étnico-Raciais, não cumprindo assim, com todas as funções sociais que são de sua responsabilidade. Como aponta Silva e Brasileiro (2017, p. 79):

[...] Percebemos que a escola não tem valorizado a herança cultural do seu povo e não se apropria da sua legitimidade; ressalta a história e culturas de outros lugares esquecendo-se do seu histórico; não tem um Projeto Político Pedagógico atualizado [...]; não incentiva seus alunos com práticas pedagógicas que fortaleçam suas identidades étnicas.

A partir desse estudo, sugerimos uma interação ampliada entre a escola e o quilombo, levando para dentro desta instituição de ensino, mais especificamente para as aulas de Educação Física, a Cultura Quilombola de Gerais Velho, já que esta é um patrimônio significativo do município de Ubaí - MG. Nós, enquanto educadores que somos, não podemos nos esquecer que é dever da escola possibilitar o acesso às produções culturais, (re)conhecendo-as e ressignificando-as. “A escola se constitui em espaço propício para a aplicação de ações concretas que estimulem o reconhecimento cultural e valorização da etnia negra, contribuindo para a construção de novos conceitos e valores [...]” (Citta *et al.*, 2014, p. 97). E a Educação Física pode e deve ser reconhecida, pela própria natureza de seus conteúdos e métodos, como

um componente curricular potente no cumprimento destas ações.

Dessa forma, para dar início a este trabalho, o referencial teórico abordará, inicialmente, os conceitos de cultura, bem como as normatizações que asseguram a obrigatoriedade da Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Física escolar. Posteriormente, será apresentado um percurso histórico que contempla desde a chegada dos africanos ao Brasil, na condição de escravizados, à formação dos primeiros quilombos, até os dados atuais sobre essas comunidades, com ênfase na descrição do quilombo estudado, Gerais Velho.

Em seguida descreveremos todo o percurso metodológico, e na seção de resultados e discussão, analisaremos o perfil dos quilombolas investigados e seu repertório cultural, além de suas percepções sobre a valorização de sua cultura pelas escolas do município de Ubaí - MG. Em seguida, será traçado o perfil dos professores de Educação Física da região e examinado o ensino da Cultura Africana e Afro- brasileira, bem como a presença — ou ausência — do ensino da Cultura Quilombola específica da comunidade Gerais Velho.

Por fim, descreveremos o Material Didático intitulado “Desenvolvendo a Cultura Quilombola de Gerais Velho nas aulas de Educação Física escolar”, elaborado a partir dos resultados obtidos, com o objetivo de contribuir para a valorização e disseminação dessa herança cultural e apresentaremos as considerações finais desta pesquisa. Convidamos, assim, o leitor a prosseguir nesta jornada de conhecimento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A cultura e a obrigatoriedade da Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Física escolar

A cultura consiste em um universo próprio de cada povo, onde os sujeitos têm liberdade de se expressar de forma autêntica o que cada um é no mundo, de expressar suas práticas, costumes, valores, religiosidade e de reagir às forças dominantes que tentam homogeneizar as diferenças (Furtado; Pedroza; Alves, 2014). Neste sentido, podemos argumentar que a cultura é o que faz o ser humano ser moldado no ambiente em que vive e, ao mesmo tempo sendo produtores de cultura e não somente produtos da mesma.

Além disso, Daolio (1995) enfatiza que a cultura é desenvolvida por meio do corpo humano; e ao produzir e praticar cultura, Vago (2009) afirma que os seres humanos reinventam a si mesmo, isto é, através do corpo e das manifestações corporais, os seres humanos além de vivenciarem culturas ainda as recriam e/ou as modificam, pois estas não são imutáveis.

Na vida em sociedade, a cultura é o reflexo característico de uma dada comunidade definindo sua identidade. Furtado, Pedroza e Alves (2014, p. 108) ressaltam que “a cultura, compreendida como uma construção de significados criados pelos sujeitos imprime autenticidade ao universo simbólico analisado, e nos permite perceber a lógica social existente”.

Essas definições destacam a cultura como um conjunto de elementos aprendidos e compartilhados, que incluem desde práticas cotidianas até sistemas complexos de valores e crenças. A cultura é, portanto, uma construção coletiva que molda a identidade e o comportamento dos indivíduos dentro de uma sociedade.

Sendo assim, as culturas são produzidas nos diferentes lugares pelos diferentes grupos de pessoas, e em meio a tantos espaços nos quais os sujeitos se inserem e se constituem, temos a escola, que, nesse cenário, é definida por Vago (2009, p. 26) “como um lugar de culturas, um lugar das culturas, e um lugar entre as culturas”. A escola, portanto, é um lugar de culturas pelo fato de que os protagonistas ali inseridos, sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos, todos são produtores de cultura e trazem consigo para dentro do chão da escola, marcas de sua vida que são determinantes para isso. A escola é também lugar das culturas, pois nesse

ambiente todos têm o mesmo direito de conhecer, vivenciar e compartilhar as diferentes culturas presentes no contexto. Por último, a escola é um lugar entre as culturas, pois não é um espaço isolado dos demais, mas sim que faz conexões com outros espaços em que outras culturas são produzidas, como igrejas, ruas, praças, dentre outros (Vago, 2009).

Desta forma, a escola é um lugar onde perpassam diversas culturas, e estas são transmitidas, criadas e/ou recriadas por todos que convivem nesse meio, sejam alunos, professores ou outros servidores. Santos, Bona e Torriglia (2020, p. 3) ressaltam que “a escola é um local privilegiado na análise e vivência da diversidade cultural, expressando o multiculturalismo como identidade do Brasil”.

[...] Em suma, escola é lugar de circular, de reinventar, de estimular, de transmitir, de produzir, de usufruir, enfim, de praticar cultura. Uma instituição peculiar, com suas maneiras próprias de organizar-se e de relacionar-se com outras culturas produzidas e compartilhadas pelos humanos (Vago, 2009, p. 28).

Daolio (2004) já ressaltava que a Educação Física deveria ampliar seus horizontes rompendo com a ideia de um ensino utilizando do corpo humano, de movimentos e esportes numa dimensão técnica, para vir a pensar numa Educação Física onde se trabalha com seres humanos culturais, produtores de diferentes culturas, sendo considerada a disciplina que estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento.

Segundo o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)³ (Minas Gerais, 2018), ao longo de sua trajetória, a Educação Física esteve a serviço de diferentes interesses e objetivos, fundamentando-se em diversos pressupostos teóricos, como os biológicos, motores e de desempenho. Esse componente curricular abrangeu práticas que, em certos momentos, visavam à formação de corpos submissos, fortes e saudáveis, prontos para o trabalho, e em outros, à preparação de atletas de alto desempenho. No entanto, as aulas de Educação Física na escola devem ser voltadas para a formação integral de todos os estudantes, proporcionando desenvolvimento, aprendizado, convivência e autoconhecimento, por meio de conhecimentos, reflexões,

³ Se trata de um documento norteador da Educação Básica para o estado de Minas Gerais “elaborado a partir dos fundamentos educacionais expostos na nossa Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes em nosso estado” (Minas Gerais, 2018, p. 2).

vivências, experimentações e a criação de práticas corporais variadas. Assim, cada aluno da Educação Básica deve ter a oportunidade de ampliar seu repertório corporal, pautado em valores solidários, inclusivos e sustentáveis, compreendendo as práticas corporais como expressões culturais e sociais dinâmicas, e agindo de forma criativa sobre elas (Minas Gerais, 2018).

É no ambiente da Educação Física que se constrói momentos em que os estudantes têm o direito de usufruir do seu próprio corpo, aumentando seu repertório motor, experimentando, criando, recriando e transmitindo cultura, sem padrões estéticos pré-estabelecidos, sem opressões e julgamentos (Vago, 2009). Esse deve ser um momento de ricas experiências corporais para os alunos, uma vez que temos um grande repertório de práticas corporais a serem desenvolvidas nas aulas e é responsabilidade dos professores oferecê-las a todos e todas.

Anteriormente, Daolio (2004) já afirmava que a cultura é o principal conceito para a Educação Física, ou seja, ambas estão intrinsecamente ligadas, já que todas as práticas corporais estão atreladas à dimensão cultural, seja dos antepassados ou contemporâneos, expressando os significados próprios de cada grupo cultural. E não há como tratar a Educação Física sem pensar em diversas dimensões para além da biológica, como social, psíquica e cultural.

Completando esse pensamento, Pomin e Café (2020, p. 7) veem como possibilidades da Educação Física

[...] a expressão artística de um povo; a exploração e identificação das possibilidades individuais e sociais; o fomento e a valorização da diversidade étnica, religiosa, sexual, etc.; a interpretação dos saberes; e o movimento e a expressão corporal, ou seja, a cultura.

Dessa forma, concordando com os autores, acreditamos que a Educação Física seja um dos momentos em que mais é possível presenciar as diversas expressões culturais, uma vez que este componente curricular já traz em sua bagagem curricular os conteúdos referentes à cultura. Além disso, como citado anteriormente, todos os seres humanos já carregam consigo diferentes culturas, e, na escola, principalmente nas aulas de Educação Física, temos um espaço de possibilidades para que os estudantes compartilhem, criem e recriem ações que estão intrinsecamente ligadas às questões culturais de cada um. A aula de Educação Física, na maioria das vezes, é o tempo escolar em que os alunos se sentem mais à vontade para expressar seus sentimentos e emoções e, conseqüentemente, suas culturas.

Dentre as diversas culturas a serem abordadas pela Educação Física, temos também a Cultura Africana e Afro-brasileira, que se destacam por sua riqueza histórica e expressiva contribuição à sociedade. A Cultura Africana é caracterizada pela diversidade de línguas, valores, manifestações artísticas, danças e religiosidades, com forte valorização da oralidade e das tradições comunitárias, aspectos centrais de seus mais de mil grupos étnicos (Diop, 2012). Já a Cultura Afro-brasileira, surgida da fusão entre as heranças africanas, europeias e indígenas, refletem-se em manifestações como a Capoeira, o Samba e o Candomblé, símbolos de resistência e reconstrução cultural no contexto da diáspora africana (Carneiro, 2005). Ambas as culturas, apesar das diferenças contextuais, partilham uma profunda ligação com a expressão corporal, o ritmo e a comunidade, elementos que são fundamentais para a construção de práticas educacionais inclusivas e respeitadas na Educação Física.

A BNCC apresenta o conteúdo Cultura Africana e Afro-brasileira dentro das Unidades Temáticas Brincadeiras e Jogos; Danças e Lutas, e como um dos Temas Contemporâneos Transversais baseada nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, no Parecer CNE/CP nº 3/2004 e na Resolução CNE/CP nº 1/2004 (Brasil, 2018a); e quando falamos, especificamente no estado de Minas Gerais, temos também outro documento norteador da Educação Básica, que é o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), baseado na BNCC, e que contém esse tema dentro das mesmas Unidades Temáticas citadas anteriormente (Minas Gerais, 2018).

Os Temas Contemporâneos Transversais são definidos por Cordeiro (2019) como objetos de urgência social em que os alunos possam tomar consciência de seu papel na sociedade e venham a agir e se posicionar de forma a serem protagonistas, a fim de modificar positivamente o meio em que vivem, seja a escola ou a comunidade. A BNCC ressalta que esses são “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal integradora” (Brasil, 2018a, p. 19). Esse documento normativo traz vários Temas Transversais, e dentre deles, está a “educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena” (Brasil, 2018a, p. 19), objeto central deste estudo.

A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei nº 10.639/2003. Essa mudança tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena, somando-se à obrigatoriedade já existente sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Com

isso, ela ampliou a legislação anterior para contemplar de forma mais abrangente a diversidade cultural brasileira (Brasil, 2008). Assim sendo, são Leis que garantem a obrigatoriedade desse tema na educação básica, visto que uma apenas retificou a outra, uma vez que a Lei nº 10.639/2003 tratou da inclusão da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana no currículo escolar (Brasil, 2003a) e a Lei nº 11.645/2008 ampliou para incluir também a História e Cultura Indígena no currículo (Brasil, 2008). Assim, a principal diferença entre as duas Leis é que a última expandiu o escopo da primeira.

O Parecer⁴ CNE/CP nº 3/2004 de 10 de março de 2004 e a Resolução⁵ CNE/CP nº 1/2004 de 01 de junho de 2004, instituíram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro- brasileira e Africana (Brasil, 2004a; Brasil, 2004b).

Sobre isso, Pomin e Café (2020) ressaltam que essas indicações legais têm o intuito de promover a reparação histórico-social e racial e corrigir injustiças, além de afirmar os direitos e deveres educacionais, sociais e culturais, que por muito tempo desvalorizaram a presença negra e indígena. Ademais, promovem reflexões e releituras da realidade, inclusive sobre a ordem dominante racista, capitalista, patriarcal e colonial.

Portanto, Santos, Bona e Torriglia (2020) asseguram, que a Cultura Africana e Afro-brasileira pode e deve ser ensinada nas aulas de Educação Física, sendo as danças um dos métodos capazes de contribuir com esse trabalho, pois através das danças afro-brasileiras, os estudantes podem refletir e construir conhecimento a partir da vivência de aspectos da cultura popular, além de afirmar sua identidade cultural como um ser histórico-social que tem em sua gênese a Cultura Afro-brasileira.

⁴ Os documentos mencionados se complementam, pois, o Parecer “é instrumento utilizado para expressar a opinião fundamentada, técnica ou jurídica, sobre determinado assunto. É ato processual exarado com base na constatação de fatos e na análise técnica, administrativa ou jurídica, com a indicação de solução, favorável ou contrária, segundo as argumentações apresentadas pelo autor do parecer” (Conselho da Justiça Federal, 2011, s.p.).

⁵ E a Resolução “é norma geral, destinada a fixar a política de interesse do Conselho e da Justiça Federal de primeiro e segundo graus, bem como disciplinar a aplicação de leis, e, no que couber, decretos e regulamentos ou para estabelecer diretrizes e disciplinar matérias relacionadas com os sistemas da Justiça Federal” (Conselho da Justiça Federal, 2011, s.p.). O Parecer é, portanto, uma etapa preparatória e justificadora, enquanto a Resolução é o ato normativo que se baseia naquele parecer.

2.2 A caminho do Quilombo

Para iniciarmos, e a fim de subsidiar o entendimento, abordaremos o conceito da expressão “quilombo”, que, de acordo com Munanga (1996), vem da palavra “kilombo” de origem “bantu” que, após se aportuguesar, passou a ser “quilombo”. O termo e seu significado foram trazidos e incorporados no Brasil junto com descendentes desses povos que foram retirados de seus locais de origem e escravizados em terras brasileiras.

O “bantu” é uma expressão africana que significa “habitação” e, em algumas regiões, tem como significado “lugar para estar com Deus” (Nunes; Moura, 2016). “A organização das línguas Bantu reflete a organização de uma filosofia do ser humano, da coletividade humana e da relação desses seres com a natureza e o universo” (Cunha Júnior, 2010, p. 26). Os bantos, povos da África Meridional, estão representados por povos que falam entre 700 e duas mil línguas e dialetos aparentados. O termo “banto” foi criado em 1862 pelo filólogo alemão Willelm Bleek e significa “o povo”, não existindo propriamente uma unidade banto na África (Prandi, 2000).

Munanga (1996) faz uma análise histórica sobre a origem do quilombo, e de acordo com ele, o “kilombo” surgiu como uma instituição no continente africano, mais especificamente na cultura “bantu”, ainda nos séculos XVI e XVII. Essa era então, uma instituição política e militar formada unicamente por homens, e que necessitavam de um ritual de iniciação, com o objetivo de formar guerreiros e ser um espaço de resistência e organização social. Na África, particularmente na região da atual Angola, o termo “kilombo” referia-se originalmente a acampamentos militares ou fortificações usadas por grupos guerreiros. Esses espaços serviam como locais de proteção e defesa, além de centros de organização social e política (Munanga, 1996).

Desde o início da diáspora negra, partindo da África para diversas partes do mundo, o povo negro sofreu inúmeras humilhações e torturas, sendo tratados como animais, separados de seus familiares, obrigados a deixar sua vida e sua história para trás. Arrancá-los de suas raízes e trazê-los para o Brasil da forma que aconteceu, foi um dos piores crimes cometidos na história da humanidade (Matos; Eugênio, 2018).

Dessa forma, ao ser transposto para o contexto brasileiro, o quilombo manteve a essência de ser um espaço de resistência, mas com uma nova configuração: tornou-se um refúgio para africanos escravizados que fugiam das plantações e

minas no

Brasil colonial. Nesses quilombos, os fugitivos buscavam reconstruir suas vidas, recriar suas práticas culturais e viver em liberdade, muitas vezes em uma organização autônoma e comunitária (Munanga, 1996). Souza e Guasti (2018, s.p.) colaboram ao definirem quilombo como “uma região que tinha como função lutar contra as doutrinas escravistas e também de conservar elementos da Cultura Africana no Brasil”.

Deste modo, o objetivo do quilombo, tanto na África quanto no Brasil, era funcionar como um espaço de resistência, proteção e organização social, mantendo a cultura e identidade dos povos africanos em situação de conflito ou opressão. No Brasil, em sua formação histórica, o quilombo foi e continua sendo um aglomerado de pessoas de descendência africana que foram trazidos para o país e aqui escravizados por muitos anos, e que encontraram neste ambiente, uma forma de resistência.

O quilombo então surgiu como uma forma de refúgio para essas pessoas que eram escravizadas, isso porque entre os anos de 1525 e 1851, além dos milhares de africanos que foram mortos ainda na África vítimas das caças e da violência escravista, e dos que morreram durante a travessia oceânica, mais de cinco milhões de negros foram exportados para o Brasil na condição de escravos. Essas pessoas foram trazidas de diferentes partes do continente africano, de onde fosse mais fácil e rentável capturá-los e embarcá-los. Além disso, não se sabe ao certo quantos ainda foram trazidos depois que o tráfico se tornou ilegal com o advento da abolição da escravidão (Prandi, 2000).

Nesse contexto histórico conflituoso, os quilombos surgiram como forma de resistência e luta contra a opressão e o trabalho forçado, em que os negros escravizados buscavam a fuga e a liberdade. Estes eram em sua gênese, um espaço onde os negros ex-escravizados tinham a possibilidade de se ver livres e poder desenvolver sua cultura, seu modo de viver e sua religiosidade, além de encontrar e reunir-se com outros negros na mesma situação, e com as mesmas raízes culturais, ou próximas, mesmo que não tivessem vindo da África (Furtado; Pedroza; Alves, 2014). Portanto, era no quilombo, que os negros poderiam ter um pouco de liberdade mesmo que, por vezes de forma insegura, correndo riscos e com medo de serem encontrados, mas era este o local que se configurava para vivenciarem suas culturas. Após esse longo e opressor período de escravidão, devido a grandes pressões interna e externa, de países que já haviam abolido a escravidão e por implicações comerciais, pressionavam o Brasil a fazer o mesmo, principalmente da Inglaterra,

foram emergindo movimentos que desencadearam nas Leis para o processo de abolição (Noronha, 2010).

[...] Em 1823, Lord Amherst, vice-rei da Índia inglesa, ao passar pela corte do Rio de Janeiro, já transmitira a José Bonifácio os termos necessários para que o Reino Unido reconhecesse o Império. Destacava a iminente interrupção do tráfico de escravos africanos. Em 1825, Sir Charles Stuart acabou por firmar uma Convenção com o Império, sobre a extinção do tráfico. [...] É inegável que o movimento filantrópico inglês, associado ao cálculo tradicional da Albion no que respeita aos interesses comerciais, teve influência sobre a posição que defendiam acerca do tráfico (Noronha, 2010, p. 95).

Uma dessas Leis foi a que ficou conhecida como Lei Feijó, formalmente chamada de Lei de 7 de novembro de 1831, promulgada no Brasil Imperial, com o intuito de abolir o tráfico de escravizados africanos para o país. Essa Lei é conhecida por estabelecer a proibição oficial da importação de escravos para o Brasil, declarando livres os africanos trazidos após a sua promulgação e prevendo a punição para os traficantes que desobedecessem a essa ordem (Brasil, 1831). O projeto desta Lei foi apresentado pelo Marquês de Barbacena com total apoio do Ministro da Regência Trina, Padre Diogo Antônio Feijó, por isso ficou reconhecida por esse título. Notou-se então uma queda no tráfico a partir do ano 1832, contudo não foi suficiente para extingui-lo, passando a acontecer de forma ilegal, principalmente porque a fiscalização naval começou a ser dificultada devido a rebeliões, muitas de ordem separatista, que estouraram no período regencial (Noronha, 2010).

Outra Lei, que auxiliou nesse processo, foi a *Slave Trade Suppression Act* (Lei de Supressão ao Comércio de Escravos), que ficou conhecida no Brasil como *Bill Aberdeen*. Esta Lei promulgada pelo Parlamento do Reino Unido consistia na proibição do tráfico de pessoas da África para a América. Com isso, o tráfico foi considerado pirataria, e foram apreendidos centenas de embarcações contendo negros para serem escravizados em terras brasileiras, e outras tantas foram destruídas pelas canhoneiras britânicas (Noronha, 2010).

Posteriormente, também com um projeto escrito pelo Marquês de Barbacena foi promulgada a Lei Eusébio de Queirós, em 04 de setembro de 1850, que recebeu o nome do então Ministro da Justiça, o deputado Eusébio de Queirós (Noronha, 2010), e que teve como principal objetivo medidas para acabar com o tráfico de africanos para o Brasil, estabelecendo penas severas e mecanismos de repressão mais eficazes como a captura dos navios negreiros, apreensão de carga, processos e julgamentos, fazendo menção a Lei de 7 de novembro de 1831 (Brasil, 1850).

Art. 4º A importação de escravos no territorio do Imperio fica nelle considerada como pirataria, e será punida pelos seus Tribunaes com as penas declaradas no Artigo segundo da Lei de sete de Novembro de mil oitocentos trinta e hum. A tentativa e a complicitade serão punidas segundo as regras dos Artigos trinta e quatro e trinta e cinco do Codigo Criminal (Brasil, 1850, art. 4º).

Posteriormente, outra Lei significativa nesse processo foi a Lei do Ventre Livre, oficialmente chamada de Lei nº 2.040, sancionada no Brasil em 28 de setembro de 1871. Essa Lei determinava que todos os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir dessa data seriam considerados livres. Contudo, a Lei impunha algumas condições e limitações significativas, como por exemplo, não aboliu a escravidão e nem concedeu liberdade aos escravizados que já haviam nascido, uma vez que esses deveriam ficar de posse dos senhores de suas mães até a idade de oito anos, quando o senhor poderia optar por receber uma indenização do Estado, ou utilizar dos serviços dos mesmos até a idade de vinte e um anos (Brasil, 1871). Esta Lei assinada pela Princesa Imperial Regente – Princesa Isabel, foi então criada com o objetivo de conter o aumento do número de escravos no Brasil pelo nascimento. Nesta Lei, também contava a necessidade de o senhor realizar uma matrícula para cada pessoa escravizada dentro de um prazo estabelecido, caso não realizasse, a pessoa se tornaria livre (Noronha, 2010).

Segundo Noronha (2010), ao final da década de 1870, aconteceram muitos movimentos abolicionistas liderados por diversos políticos como Joaquim Nabuco, Jerônimo Sodré, Joaquim Serra, José Mariano Carneiro da Cunha e Sancho Pimentel. Joaquim Nabuco, aristocrata pernambucano, fundou em 1880 a Sociedade Brasileira Contra a Escravidão, cuja missão era mobilizar a sociedade para o fim do cativeiro. A criação da sociedade marcou o início de intensos debates sobre a escravidão, com Nabuco desafiando a oposição abolicionista. O mesmo também fez um apelo aos escravocratas e ao Imperador para apoiarem a causa da emancipação. Intelectuais como José do Patrocínio, Luís Gama e André Rebouças, descendentes de escravos, também contribuíram, fazendo do movimento abolicionista o primeiro grande movimento de opinião pública no Brasil (Noronha, 2010).

Quatorze anos depois da Lei do Ventre Livre, foi sancionada a Lei dos Sexagenários, oficialmente chamada de Lei nº 3.270, sancionada no Brasil em 28 de setembro de 1885 e assinada pelo Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil, Dom Pedro II (Brasil, 1885). Segundo Noronha (2010), Dom Pedro II, que teve importante papel no processo de abolição da escravidão, de diversas formas, e que

muito antes, em 1840 (48 anos antes da Lei Áurea), já havia dado liberdade a todos os escravos que possuía, inclusive em suas viagens entregava cartas de alforria onde alguns senhores já conheciam a satisfação que este ato causava ao Imperador.

A Lei dos Sexagenários concedia liberdade aos escravizados com 60 anos ou mais, mas sob condições que limitavam essa liberdade e beneficiavam os senhores de escravos. A Lei previa que escravos que atingissem 60 anos de idade seriam libertos, mas não de forma imediata e plena. Muitos desses escravos deveriam continuar trabalhando para seus ex-senhores por um período de até três anos, ou seja, a liberdade era concedida de forma condicional (Brasil, 1885).

Por fim, em 13 de maio de 1888 foi sancionada no Brasil pela Princesa Imperial Regente – Princesa Isabel, a Lei Áurea, oficialmente chamada de Lei nº 3.353. Ela decretou o fim da escravidão no Brasil, libertando oficialmente todos os escravos remanescentes (Brasil, 1888). A Lei consistia em apenas dois artigos: “Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta Lei a escravidão no Brasil. Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário” (Brasil, 1888, Art.1º e 2º).

Inácio (2015), destaca que não se pode deixar de fazer memória da Princesa Isabel com uma imagem de “redentora”⁶, pois esta foi a única mulher a governar no Brasil Imperial, mesmo que como Regente, e se manteve dentro de um contexto de crise política, com uma postura equilibrada, persistente e madura, resistindo às críticas, e sobretudo sobre a questão de gênero, sempre lutando e auxiliando os movimentos abolicionistas e findando na aprovação das Leis abolicionistas.

A Lei Áurea, portanto, foi um marco fundamental na história do Brasil, simbolizando o fim oficial da escravidão no país. Contudo, a ausência de políticas para a integração dos ex-escravos deixou um legado de desigualdade e exclusão que continuou a influenciar a sociedade brasileira por muito tempo. Como apontam Furtado, Pedroza e Alves (2014) a Lei Áurea proibiu a escravidão, mas não garantiu o acesso a direitos pelos ex-escravizados, ou mesmo o fim da segregação, mas pelo contrário, foram expulsos das terras que viviam.

A impossibilidade da importação de negros da África para o Brasil, devido às fiscalizações navais, desencadeou um mercado interno, em que os senhores

⁶ Importante ressaltar que a Princesa Isabel foi reconfigurada na história. Embora, tradicionalmente esta tenha sido apresentada como a libertadora dos escravizados, teve seu papel “recalibrado por uma nova geração de historiadores. Os novos estudos descrevem, em vez de uma protagonista da abolição, uma dona de casa pressionada por diversos interesses” (Alfano, 2021, s.p).

começaram a comercializar os negros de uma localidade para outra dentro do país devido à grande demanda de mão de obra escrava. Estima-se em mais de 300 mil escravizados transferidos de um local para outro. Essa mudança forçada de localidade, separação de seus grupos e familiares, contribuiu para a perda de cultura, costumes e das línguas originais trazida de várias partes do continente africano, que se misturaram e tomaram outras formas (Prandi, 2000). Corroborando com a análise desse processo, Souza e Guasti (2018) destacam que a população negra foi forçada a deixar suas terras de maneira brutal e sem qualquer possibilidade de resistência, enfrentando uma jornada extremamente difícil que resultou na morte de muitos. Ao chegar a um território totalmente novo e hostil, foi obrigado a se adaptar a condições de trabalho desumanas e, ao mesmo tempo, tentar manter vivos seus ritos e costumes na nova "casa". Por fim, esse processo deu origem a uma das raízes mais profundas e significativas da nossa cultura (Souza; Guasti, 2018).

Com o advento da abolição, foi como se o negro agora livre, tentasse se integrar à sociedade deixando de lado uma parte da sua cultura, como uma memória ruim, tentando ser agora como brasileiros e não mais como africanos. Além disso, a mistura com brancos e indígenas promoveu com intensidade o apagamento cultural. E quanto mais tempo se passou, mais se distanciaram da cultura original africana e menos marcas culturais permaneceram, aproximando forçadamente do Brasil (Prandi, 2000). A partir desse panorama, Nunes e Moura (2016) ressaltam que muitos quilombos foram criados em período pós-abolicionista, uma vez que mesmo após a abolição da escravidão, os negros ainda não tinham garantia de direitos assegurada.

A história dos ex-escravizados e seus descendentes foi caracterizada por uma luta constante por direitos básicos de dignidade, mesmo após a abolição, quando muitos negros continuaram, de certa forma, subordinados ao poder dos antigos senhores para garantir sua sobrevivência. Nesse contexto, os quilombos emergiram como um símbolo de resistência, tornando-se posteriormente um refúgio para os escravos recém-libertos que buscavam maneiras de viver fora do controle imposto pelo sistema pós-abolição (Machado; Rosa, 2022).

Dessa forma, inferimos sobre como a Cultura Africana, agregada em um contexto socialmente coagido, foi imprescindível para a formação da Cultura Brasileira a partir da mistura de diversas culturas, como indígena, europeia, e principalmente africana. Os africanos e seus descendentes, segundo Souza e Guasti (2018) influenciaram em vários aspectos da Cultura Brasileira, como na música,

dança,

culinária, religião, idiomas, dentre outros costumes advindos da Cultura Africana; e sem a influência desta, não teríamos uma cultura com características tão marcantes que nos distingue das demais nações.

[...] a cultura africana está bastante enraizada em nossos costumes, em nosso povo em nosso dia a dia, não há como dizer que não temos nenhum traço ou influência dos africanos, eles estão presentes em vários aspectos, desde aspectos da fala, através da qual já expressamos algo de origem africana, chegando a outras características como a alegria do povo, o gosto pelas cores nas vestimentas, musicalidade e facilidade com várias formas de danças, etc. (Souza; Guasti, 2018, s.p.).

Prandi (2000) observa que com o passar dos anos de escravidão e mesmo o período pós-escravatura, a Cultura Africana foi se diluindo durante a formação da Cultura Brasileira, dando assim uma significativa contribuição seja na língua, música, culinária, artes e valores sociais, religiosos e representações míticas.

Muito da Cultura Africana, principalmente as religiões, tiveram que ser aos poucos modificadas para serem aceitas e, em função disso, houve a reconstituição do Candomblé para se adaptar a realidade vivenciada no Brasil e surgiu a criação da religião afro-brasileira Umbanda, por exemplo. Paulatinamente a cultura que era em sua origem unicamente de negros passou a ser consumida por todos (Prandi, 2000). Atualmente ainda existem muitas comunidades quilombolas que preservam a cultura antepassada, mantendo-se firmes em seus propósitos, honrando os costumes dos ancestrais oriundos da África e dos quilombos brasileiros.

O Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 usou o termo “remanescentes das comunidades dos quilombos” para definir essas comunidades:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (Brasil, 2003b, Art. 2º).

De acordo com Furtado, Pedroza e Alves (2014), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a fim de reverter a invisibilidade dada aos quilombos, institui o conceito “comunidades remanescentes de quilombo”.

Esse conceito se referia então

[...] aos indivíduos, agrupados em maior ou menor número, que pertençam ou pertenciam a comunidades, que, portanto, viveram, vivem ou pretendiam ter vivido na condição de integrantes delas como repositório das suas tradições, cultura, língua e valores, historicamente relacionados ou culturalmente ligados ao fenômeno sociocultural quilombola (SEPPIR, 2005,

p. 11 *apud* Furtado; Pedroza; Alves, 2014, p. 111).

Assim, as comunidades quilombolas são definidas pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania como

[...] grupos com trajetória histórica própria, cuja origem se refere a diferentes situações, a exemplo de doações de terras realizadas a partir da desagregação de monoculturas; compra de terras pelos próprios sujeitos, com o fim do sistema escravista; terras obtidas em troca da prestação de serviços; ou áreas ocupadas no processo de resistência ao sistema escravista. Em todos os casos, o território é a base da reprodução física, social, econômica e cultural da coletividade (Brasil, 2018b, s.p).

E o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que atualmente é a autarquia competente, na esfera Federal, pela titulação dos territórios quilombolas define estas comunidades como:

[...] grupos étnicos – predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana –, que se auto definem a partir das relações específicas com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias (INCRA, 2022).

Corroborando o teor dos documentos oficiais, Matos e Eugênio (2018) consideram as comunidades quilombolas como um grupo étnico, uma vez que estas se organizam e dão origem a novos movimentos sociais. A etnicidade pode ser compreendida como um sentimento, um discurso e uma postura política que surge a partir da ressignificação positiva do estigma racial. Assim, um grupo que antes era identificado por características raciais passa a se constituir como um grupo étnico quando aceita essa distinção imposta pela maioria e a utiliza politicamente na formação de agrupamentos que compartilham interesses e reivindicações comuns (Arruti, 2014).

Matos e Eugênio (2018) ainda ressaltam que o termo “quilombola” foi incorporado pela primeira vez em documentos oficiais na Constituição Federal em 1988, no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), elucidando direitos aos sujeitos remanescentes de quilombos, o que causou grandes embates, pois conferia direitos a pessoas que até então eram abandonadas historicamente pelo poder público.

Esses autores abordam, ainda, que a Constituição Federal de 1988 referiu-se aos quilombolas prevendo direitos que anteriormente não eram garantidos a eles, porém, ainda deixava algumas brechas para outras interpretações e questionamentos, como por exemplo, os termos “remanescentes de comunidades de quilombo”,

tornando-o um direito individual, ao invés de “comunidades remanescentes de quilombos”, tornando assim, o direito coletivo. Em função desse equívoco, emergiu por meio de dispositivos jurídicos, pela mídia e discursos acadêmicos uma invisibilidade dos quilombos brasileiros, como se fosse um fenômeno extinto e que tivesse feito parte apenas de um passado de escravidão (Matos; Eugênio, 2018).

Numericamente, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, a população quilombola do Brasil representava 0,65% do total de habitantes do país, sendo um conjunto de 1.327.802 pessoas em 473.970 domicílios em 1.696 municípios brasileiros. Desse número, foram identificados que apenas

167.202 pessoas quilombolas moram em Territórios Quilombolas oficialmente delimitados (total de 494), ou seja, apenas 12,6% do número total de territórios. O Censo também identificou que o estado de Minas Gerais detém a terceira maior população de quilombolas do Brasil, constituindo uma população de 135.310 pessoas quilombolas, ficando atrás apenas dos estados da Bahia (397.059 pessoas quilombolas) e Maranhão (269.074 pessoas quilombolas) (IBGE, 2023).

Aproximando do local de interesse deste trabalho, região Norte de Minas Gerais, é importante destacar que a cidade de Januária, localizada na mesorregião Norte de Minas, está em destaque nesse Censo do IBGE como a quarta cidade com maior número de pessoas quilombolas, com cerca de 15.000 quilombolas (do total de 65.150 habitantes da cidade), ficando atrás apenas das cidades de Senhor do Bonfim/BA (15.999 pessoas quilombolas), Salvador/BA (15.897) e Alcântara/MA (15.616). Importante ressaltar que essa foi a primeira vez que o IBGE investigou o pertencimento étnico quilombola de quilombolas residentes em comunidades quilombolas (IBGE, 2023).

Atualmente, segundo Nunes e Moura (2016) os povos quilombolas ainda lutam por titulação e para que sejam respeitados a sua cultura descendente da África e dos primeiros quilombos. É uma luta constante por direitos básicos como a titulação das terras, contra o preconceito racial e pelo acesso às políticas públicas de educação, saúde, desenvolvimento agrário e direito de exercer a sua cultura e acesso à outras culturas (Nunes; Moura, 2016).

Furtado, Pedroza e Alves (2014) salientam que os quilombos existentes, ainda hoje, configuram-se como uma tentativa de não terem sua essência absorvidas; sendo que esses espaços continuam sendo uma forma de resistência contra o passado colonial brasileiro, onde a luta era contra a captura e escravidão. Agora a luta é contra

a invisibilidade dada aos quilombolas e a negação da existência dos mesmos.

As comunidades quilombolas são um símbolo de resistência e, por meio de suas lutas, buscam manter vivas as memórias e a identidade de seus antepassados africanos que foram escravizados no Brasil. Os quilombolas representam uma população afrodescendente que sempre enfrentou, e ainda enfrenta, as consequências do sistema opressor da escravidão, que continua a deixá-los à margem da sociedade branca. Atualmente, eles lutam pelo reconhecimento da identidade afrodescendente na sociedade brasileira, desafiando o preconceito em relação à sua história, cultura e crenças (Machado; Rosa, 2022).

Especificamente em Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDESE) informa que existem atualmente 392 comunidades quilombolas reconhecidas oficialmente. Quem realiza o processo de reconhecimento quilombola é a Fundação Cultural Palmares, através de uma iniciativa dos próprios moradores da comunidade que se reúnem e encaminham uma ata para que a Fundação possa emitir a certificação (SEDESE, 2023).

A Fundação Cultural Palmares é “a primeira instituição pública voltada para promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira” (Brasil, 2022, s.p.). A Fundação atua no reconhecimento das comunidades quilombolas, certificando-as como tais, mas a titulação das terras é de competência do INCRA (Brasil, 2022, s.p.). O Quilombo Gerais Velho, ou Terra Quilombola Gerais Velho pertencente ao município de Ubaí – MG é uma dessas comunidades certificadas.

2.3 Chegando ao Quilombo Gerais Velho

A comunidade Gerais Velho, é assim denominada desde 1981 com a criação da primeira associação comunitária de moradores, que antes fazia parte da região conhecida como Fazenda Sabões e Vista Nova. A mesma está situada a aproximadamente 22 quilômetros da cidade de Ubaí, no Norte de Minas, e, em 2012, era composta por pelo menos 70 residências e aproximadamente 300 moradores (Benites, 2018; Benites, 2019a; Benites, 2019b). A comunidade faz fronteira com outras comunidades rurais, entre elas Jataí, Coqueiro, Engenho, Malhada Bonita, Serragem, Brejinho, Brejão e Passagem Branca (Benites, 2018; Benites, 2019a). Em

várias dessas comunidades, é possível observarmos uma significativa presença de moradores negros. Isso, conforme explanam Porto, Soares Neto e Rodrigues (2012), é resultado da dispersão de ex-escravizados pela região no período pós-abolição.

Nos últimos anos, devido ao passado histórico de seus ancestrais, e a bagagem cultural Afro-brasileira presente, a comunidade quilombola Gerais Velho, tem despertado interesse de pesquisadores acadêmicos, desenvolvendo estudos que abordam a cultura e história local. Como exemplo, Porto, Soares Neto e Rodrigues (2012), enfatizam em seu trabalho a origem das comunidades Gerais Velho e Vila Biuca, ambas presentes no município de Ubaí - MG. Esses autores tiveram como fonte de informações os escritos de um antigo Oficial de Cartório de Registro Civil, Sr. Joaquim Veloso, a quem consideraram o “autor das primeiras memórias de Ubaí” (Porto; Soares Neto; Rodrigues, 2012).

Sobre a comunidade Vila Biuca, também considerada como pessoas majoritariamente afrodescendentes devido a sua história e características fenóticas, porém sem a certificação até a presente data, os autores descrevem que a mesma foi formada a partir da Abolição em 1888, e que estes moradores eram em sua gênese todos escravizados pertencentes ao grande proprietário da região de Contendas - hoje chamada Brasília de Minas - o Capitão João Bernardino Nepomuceno de Barros (Porto; Soares Neto; Rodrigues, 2012).

Devido a localização da comunidade Gerais Velho ser mais difícil e distante de Brasília de Minas, e levando em consideração os escritos do antigo Oficial de Cartório de Registro Civil, os autores expõem duas possibilidades sobre a formação da comunidade quilombola Gerais Velho. A primeira é que a sua criação aconteceu a partir da Abolição em 1888, quando os ex-escravizados negaram a continuar nas fazendas, indo se alocar nas cidades próximas ou áreas rurais que ficassem distantes das áreas dos seus antigos proprietários. Outra suposição é que tenha se formado a partir de pessoas escravizadas que tenham conseguido fugir ainda durante o período escravocrata, isso devido exatamente ao fato de o local ser de mais difícil acesso, característica dos primeiros quilombos, a fim de dificultar a sua localização (Porto; Soares Neto; Rodrigues, 2012).

Furtado, Pedroza e Alves (2014, p. 10) ressaltam que:

[...] O difícil acesso a seus territórios é uma característica fundamental, pois, ao embrenharem-se nas matas e nas serras, dificultavam a entrada das incursões de caçadores de escravos, milícias ou quaisquer outros que viessem os privar da custosa liberdade. Acidentes geográficos naturais das

localidades, formações rochosas íngremes, rios intransponíveis ou abismos foram usados como barreiras ou obstáculos que dificultavam a aproximação e visualização do perseguidor, além de propiciar tempo para possíveis fugas.

Além disso, Porto, Soares Neto e Rodrigues (2012) apontaram como uma característica que reforçam essa última vertente, o próprio comportamento dos moradores da comunidade com relação às pessoas que vem de fora, já que durante a pesquisa se mostraram arredios.

Enfim, diferentemente da origem da Vila Biuca que possivelmente se deu pela Abolição em 1888 de pessoas oriundas das Contendas, atual Brasília de Minas, o Gerais Velho possivelmente se originou de pessoas escravizadas fugitivas ou alforriadas das fazendas próximas ao rio São Francisco, principalmente da região de São Romão (Porto; Soares Neto; Rodrigues, 2012). Acreditamos que esta pode ser uma das vertentes mais próximas, uma vez que a cidade de São Romão é uma cidade às margens do rio São Francisco e tenha muitos registros antigos que a escravidão esteve presente; além de a localização ser mais fácil e próxima para terem fugido deste local, do que das Contendas.

Nos estudos de Benites (2018), foi identificado que a maioria dos moradores de Gerais Velho atua no trabalho rural, exercendo atividades como preparar a terra, plantar, limpar, colher e produzir alimentos, a exemplo da farinha de mandioca, cuja fabricação envolve um sistema de ajuda mútua entre vizinhos e familiares por meio da troca de favores. Além das atividades agrícolas, os moradores também criam animais, como vacas, porcos e galinhas, garantindo uma fonte adicional de sustento. Paralelamente, muitos se dedicam a trabalhos sazonais, como a carvoaria e a construção civil em grandes cidades, buscando complementar a renda familiar.

Além disso, em Gerais Velho, o corpo e o trabalho não se limitam à subsistência do indivíduo e de sua família, pois a vida social também é marcada por festividades do calendário religioso católico. Durante esses eventos, as atividades rurais são suspensas, dando lugar a um período de preparação que fortalece os laços de parentesco, vizinhança e amizade na comunidade (Benites, 2019b). “Na comunidade, há um tipo de evento religioso realizado em ciclos periódicos: as festas. Estas costumam estar vinculadas a um calendário religioso católico (Nossa Senhora Aparecida, Bom Jesus, Santos Reis)” (Benites, 2019a, p. 169). Dessa forma, a parte cultural de Gerais Velho se revela como um elemento muito característico, com manifestações como as “rezas”, Batuque, Dança da Peneira, Capoeira e Folia de Reis,

que se inserem nesse contexto festivo e reforçam a identidade local.

A comunidade quilombola Gerais Velho foi certificada pela Fundação Cultural Palmares, publicizada pelo Processo nº 01420.001416/2006-61, Portaria nº 15/2006, em 28 de julho de 2006 (Brasil, 2016). Porém, até o momento da escrita desse trabalho, a comunidade Gerais Velho ainda não possuía a titulação de Terras Quilombolas, tendo por vez, um processo em aberto para tal feito no site do INCRA (INCRA, 2023).

Segundo Benites (2019b), em Gerais Velho, a mediação para a certificação quilombola foi iniciada pelo prefeito de Ubaí – MG, em exercício na época - Dr. Marquinhos; e uma assistente social da prefeitura, em razão de sua experiência em políticas públicas. Além disso, reivindicação pelo reconhecimento como comunidade quilombola foi impulsionada por duas lideranças femininas locais (uma delas, a Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque que também foi entrevistada em nossa pesquisa), cuja atuação esteve ligada à Igreja e à mobilização comunitária. O interesse pelo reconhecimento surgiu durante o cadastramento da comunidade em um programa social, momento em que obtiveram as informações sobre os seus direitos quilombolas, e a partir daí, a necessidade de atender a diversas exigências estatais para a certificação. Esse processo contou com o apoio da assistência social da Prefeitura, que entrou em contato com a Fundação Cultural Palmares. A entidade, por sua vez, enviou um representante para realizar reuniões na comunidade, resultando na emissão da certidão de autorreconhecimento quilombola (Benites, 2019a).

O processo de certificação quilombola em Gerais Velho não apenas reafirmou a identidade da comunidade, mas também abriu caminhos para sua inserção em políticas públicas voltadas às populações quilombolas. A conquista do autorreconhecimento representou um marco significativo, possibilitando maior visibilidade e acesso a direitos específicos. O reconhecimento oficial não apenas garantiu maior visibilidade à comunidade, mas também trouxe desafios, especialmente em relação à gestão e distribuição dos recursos destinados aos programas governamentais, gerando debates e disputas internas sobre sua aplicação. Esse cenário é detalhado na seguinte citação:

O reconhecimento oficial pela Fundação Palmares criou condições para a participação em programas do governo federal orientados para comunidades quilombolas. A alocação de recursos destes programas é objeto de disputas internas à comunidade (Benites, 2019a, p. 178).

Portanto, o Quilombo Gerais Velho, se configura como uma comunidade de grande importância histórica e cultural para o município de Ubaí - MG, cuja trajetória está intimamente ligada às dinâmicas de resistência e organização social dos povos afrodescendentes. A certificação quilombola representou um avanço no reconhecimento de seus direitos, embora desafios ainda persistam, como a luta pela titulação de suas terras e a gestão dos recursos provenientes de políticas públicas. Dessa forma, o estudo de Gerais Velho não apenas contribui para a compreensão da formação territorial quilombola na região, como também evidencia as práticas culturais e sociais que caracterizam sua população.

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

Este trabalho teve a pesquisa descritiva como arcabouço metodológico. De acordo com Gil (2008), uma pesquisa descritiva tem como formato a descrição das características dos fatos ou fenômenos estudados ou o estabelecimento de relações entre as variáveis; e abordagem qualitativa dos dados (Minayo *et al.*, 2007). Para o embasamento teórico de todo o trabalho foi utilizada a pesquisa bibliográfica que se trata do estudo de materiais já publicados como livros, monografias, dissertações e artigos científicos sobre o tema estudado; além da pesquisa de campo.

A obtenção dos dados da pesquisa de campo ocorreu entre abril e junho de 2024. A pesquisa foi realizada em duas etapas: a primeira aconteceu na comunidade quilombola Gerais Velho, no município de Ubaí, Norte de Minas Gerais, com moradores representantes da localidade, através da aplicação de entrevistas semiestruturadas com um total de 21 questões, sendo 11 voltadas para informações pessoais, abrangendo sexo, idade, cor autodeclarada, estado civil, escolaridade, ocupação atual, presença de filhos e quantidade, composição do domicílio e principal provedor de sustento da casa. As outras 10 questões abordaram aspectos culturais do quilombo, investigando a principal forma de trabalho, atividades de lazer, religião, existência de práticas culturais próprias da comunidade, como danças, jogos, brincadeiras, histórias e músicas, além da valorização da cultura local, sua possível perda ao longo do tempo e o papel das escolas estaduais do município na sua preservação.

Já a segunda etapa da pesquisa aconteceu com professores de Educação Física da Rede Estadual do município de Ubaí - MG, através da aplicação de questionários compostos por 21 questões, sendo 10 destinadas à coleta de informações pessoais, incluindo sexo, idade, cor autodeclarada, estado civil, escolaridade, dedicação exclusiva à docência, presença de filhos e quantidade, composição do domicílio e principal provedor de sustento da família. As outras 11 questões abordaram aspectos pedagógicos relacionados ao ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira, investigando se e como esse tema já foi trabalhado em sala de aula, por meio de quais métodos e com qual frequência; caso não aplicável, motivos para não abordá-lo; as etapas de ensino em que já foi trabalhado e as principais dificuldades encontradas; sua inclusão no planejamento anual; a percepção sobre a importância desse tema nas aulas de Educação Física escolar; sugestões

para aprimorar o ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas; e, especificamente, se já houve abordagem da Cultura Quilombola de Gerais Velho, de que forma e com que frequência, ou os motivos para sua ausência no ensino. Tanto a entrevista quanto o questionário foram elaborados por mim em colaboração com meus orientadores.

Em relação ao questionário, Gil (2008) o define como um conjunto de perguntas que são submetidas aos indivíduos pesquisados com o interesse de obter conhecimento sobre determinado assunto. Já a entrevista semiestruturada é uma mistura da entrevista aberta, no qual o pesquisador aborda o tema livremente, com entrevista estruturada, em que este já possui as perguntas previamente formuladas (Minayo *et al.*, 2001; Minayo *et al.*, 2007). Essa entrevista foi utilizada como instrumento de obtenção de dados com os sujeitos da comunidade quilombola, sendo que os entrevistados tiveram a possibilidade de discorrer sobre o tema pesquisado sem se prender às perguntas.

Optamos por utilizar dois instrumentos de pesquisa diferentes devido a algumas razões: a entrevista semiestruturada foi escolhida por permitir a obtenção mais ampla de informações da comunidade quilombola, sem a necessidade de seguir rigidamente um roteiro de perguntas. Além disso, reconhecemos que os moradores quilombolas poderiam encontrar dificuldades em responder a um questionário. Por outro lado, o uso de questionários com os professores foi priorizado porque eles têm maior facilidade em responder a esse formato, incluindo questões discursivas. Essa escolha também considerou a limitação de tempo para a entrega dos trabalhos, já que o questionário é um instrumento mais ágil para organização dos dados.

Para dar início à pesquisa de campo, enfrentamos uma certa resistência à nossa aproximação com a comunidade quilombola, sendo que somente quando nos apresentarmos pessoalmente e explicarmos as intenções da pesquisa é que os ânimos começaram a se abrandar, possibilitando o estabelecimento de uma relação de confiança e criando um ambiente propício para a realização do trabalho. Foi somente após conseguirmos entrar em contato com a Representante Geral da Cultura e do Batuque, uma pessoa conhecida por mim, que conseguimos acesso a outros líderes da comunidade. Isso era essencial, pois nosso objetivo era entrevistar moradores que desempenhassem funções de liderança dentro do quilombo.

Assim, contatamos alguns representantes de vários âmbitos da comunidade quilombola Gerais Velho, além do Batuque, como das duas Associações, as duas

religiões presentes – Católica e Assembleia de Deus - da Capoeira e Folia de Reis, por meio de ligações telefônicas e mensagens de celular, momento em que foi apresentado a eles o tema e os objetivos da pesquisa. A princípio, não houve dificuldades ou rejeições para participação na pesquisa, no entanto, com o passar do tempo, foram surgindo empecilhos e dificuldades por parte de alguns, o que inviabilizou que a pesquisa fosse realizada com todos os quilombolas que se pretendia inicialmente, que seriam aproximadamente dez (pelo menos duas de cada espaço produtor de cultura mencionado acima).

Dos quilombolas convidados a participar da pesquisa, alguns ficaram impossibilitados de participar por incompatibilidade de horários e outros por falta de interesse, totalizando sete participantes. Dentre estes, quatro eram do sexo masculino e três do sexo feminino, seis se autodeclararam pretos e uma parda, e apresentavam idade na faixa entre 40 e 72 anos e apenas um com 28 anos. Neste grupo, cinco eram casados, um viúvo, um solteiro, e todos os participantes possuíam filhos. Objetivando alcançar maior quantidade e qualidade de informações, convenientemente, como mencionado, os sete entrevistados exerciam algum tipo de liderança na comunidade quilombola, apresentando as seguintes funções: Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque; Coordenadora da Igreja Católica; Membro representante de uma igreja protestante (Assembleia de Deus); Representante da Capoeira (6º cordão, maior nível da comunidade); Aluno da Capoeira, graduado a dar aula (4º cordão); Presidente de uma Associação Rural e um Folião Guia da Folia de Reis.

Nesta etapa, durante as entrevistas com os quilombolas, foi possível acessar um caderno pessoal com registros diversos sobre a cultura do quilombo, pertencente a Representante Geral da Cultura e do Batuque. Este documento revelou informações valiosas para o estudo e, por isso, com a autorização da proprietária, ainda que não fosse a fonte principal, utilizamos os apontamentos desse material como local de informações para auxiliar na elaboração do texto. Nesse caderno escrito a mão por essa senhora, em folhas antigas e amareladas, continha a história sobre a vinda dos primeiros moradores para esse quilombo; história da formação da comunidade religiosa Católica; também algumas músicas sobre essa história e sobre o reconhecimento como quilombolas; e músicas cantadas na dança do Batuque. Várias dessas músicas de autoria própria dessa quilombola e de sua irmã.

Em seguida, também foram contatados os sete professores de Educação Física atuantes nas escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Ubaí - MG,

por meio de mensagens pelo celular, onde foi exposto o tema e objetivos da pesquisa em questão, sendo feito o convite para participação no estudo. Todos os professores de Educação Física concordaram em participar da pesquisa. Diante disso, aplicamos o questionário com os professores, sendo que os mesmos atuam em quatro das cinco escolas da Rede Estadual de Ensino existentes no município de Ubaí - MG. Vale destacar que foram consideradas apenas quatro escolas, uma vez que uma das cinco escolas é o local onde eu atuo como professora de Educação Física, e por esse motivo não esteve incluída na pesquisa.

No grupo de professores investigados, encontramos quatro mulheres e três homens, com idades variando entre 33 a 45 anos. Destacamos a questão da faixa etária dos docentes de Educação Física por considerarmos que ela possa trazer algumas implicações, já que os mesmos contam com um tempo de serviço considerável, o que amplia a experiência profissional, maturidade e perspectivas de carreira, possibilitando mais conhecimento técnico, habilidades pedagógicas e capacidade de inspirar os alunos de forma eficaz. Por fim, dos professores participantes da pesquisa, quatro eram casados, dois eram solteiros e uma pessoa em união estável; cinco possuem somente o Ensino Superior, e dois possuem alguma especialização; e nenhum deles trabalha com dedicação exclusiva.

Em relação à autodeclaração étnico-racial, seis dos professores pesquisados indicaram serem pardos e um preto. Neste caso, ser um professor de Educação Física pardo ou preto certamente tem implicações complexas e multifacetadas, que vão desde desafios relacionados ao racismo e à discriminação até oportunidades para promover inclusão, representatividade e transformação social. Estes professores podem desempenhar um papel crucial na criação de ambientes escolares mais diversos, inclusivos e conscientes, onde todos os alunos podem se sentir valorizados e respeitados.

Após o interesse demonstrado e a autorização de todos os participantes, foram agendados dias e horários para a aplicação das entrevistas semiestruturadas (Apêndice C) e do questionário (Apêndice D). Também foram contatadas as direções das escolas onde os professores de Educação Física atuam, e estes, concordando em obter os dados da pesquisa nas respectivas escolas, assinaram o Termo de Concordância da Instituição para Participação em Pesquisa (TCI) (Apêndice B).

Antes do início da pesquisa, todos os participantes leram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), ou eu mesma li, nos casos

em que os entrevistados não sabiam ou não conseguiam ler. Somente após concordarem e assinarem o documento é que a pesquisa teve início. Todas as possíveis dúvidas foram sanadas antes e/ou durante o preenchimento do instrumento e durante a entrevista/questionário.

Os dados coletados foram analisados e caracterizados conforme técnica de categorias, proposta por Minayo *et al.* (2007), que são empregadas para estabelecer classificações entre as respostas que possuem elementos ou características em comum. A referida autora enfatiza que o tratamento dos dados na pesquisa qualitativa é essencialmente interpretativo. A análise não se baseia em números ou estatísticas, mas na identificação de padrões, categorias, temas e significados que emergem dos dados coletados. Essa interpretação é feita a partir da interação contínua entre os dados e o referencial teórico adotado na pesquisa. O pesquisador deve estar imerso no campo e na análise dos dados, adotando uma postura reflexiva e crítica sobre suas próprias interpretações e decisões metodológicas (Minayo *et al.*, 2007).

Por fim, por este trabalho envolver seres humanos, e objetivando proteger os participantes da pesquisa e garantir que fosse realizada de forma responsável, este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 77701124.9.0000.5146, cujo parecer de aprovação é de nº 6.710.661 datado de 19 de março de 2024.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta etapa, serão apresentados os resultados obtidos por meio da entrevista semiestruturada realizada com os quilombolas e do questionário aplicado aos professores de Educação Física atuantes na Rede Estadual do município de Ubaí – MG. Os resultados foram discutidos seguindo a categorização de análise de Minayo (2007) e de acordo com os objetivos almejados para esta pesquisa. Seguindo a autora mencionada, categorizamos as respostas das entrevistas dos quilombolas em três categorias, sendo elas: Caracterização dos quilombolas de Gerais Velho; Repertório cultural dos Quilombolas de Gerais Velho e Valorização dos Quilombolas de Gerais Velho nas escolas do município de Ubaí - MG. Categorizamos também as respostas dos professores também em três categorias: Perfil dos professores de Educação Física do Município de Ubaí - MG; Ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira pelos professores de Educação Física do município de Ubaí - MG e Ensino da Cultura Quilombola de Gerais Velho pelos professores de Educação Física do município de Ubaí - MG.

4.1 Caracterização dos Quilombolas de Gerais Velho

Para alcançar os objetivos da pesquisa, os participantes foram pessoas representantes de algumas vertentes sociais da comunidade quilombola Gerais Velho, sem escolha indutiva, e a partir dos dados obtidos, pudemos verificar um perfil para estes, assim como no trabalho de Benites (2018) e Benites (2019a), que evidencia que a maioria da população desta comunidade quilombola é formada por negros, adeptos da religião Católica Apostólica Romana e pequenos agricultores.

De acordo com a classificação do IBGE, estabelecida pelo Censo de 2022, que determina a cor ou raça da população por meio de autodeclaração, dividida em cinco grupos: branca, preta, parda, amarela (de ascendência asiática) e indígena (IBGE, 2024), ao nos referirmos aos representantes do quilombo Gerais Velho, quanto à caracterização do grupo, pudemos verificar que seis dos participantes se autodeclararam pretos, enquanto uma parda. Corroborando com os trabalhos de Benites (2018) e Benites (2019a) em que constatou que a população de Gerais Velho

era formada por 87% de pessoas que se autodeclaravam pretos e 7,7% pardos. Além disso, esse mesmo autor detectou que a maioria dos entrevistados que se identificam como negros também se reconhecem como quilombolas (96,5%). Contudo, embora o IBGE não faça essa classificação oficialmente, ativistas e o Estatuto da Igualdade Racial consideram como negros todos os indivíduos autodeclarados pretos e pardos (Agência Brasil, 2023).

Assim sendo, Benites (2018) e Benites (2019a) destaca que o fato de a maioria dos entrevistados se identificarem como negros é um fator essencial para estabelecer a conexão com o reconhecimento de sua origem como remanescentes de quilombos. O mesmo autor complementa:

O autorreconhecimento como negros e, posteriormente, como quilombolas faz parte deste exercício de luta por autonomia, ainda que esta venha a ser relativa no contraponto com a vida que não deixou de ser dura, mesmo quando comparada ao passado (Benites, 2019a, p.181).

Importante lembrar que a classificação racial envolve a interpretação de diversos fatores que vão além dos aspectos fenotípicos e incluem também dimensões políticas e culturais. Esse processo é considerado impreciso e arbitrário, já que pode refletir certos interesses específicos, o que contribui para que muitas pessoas encontrem dificuldades ao se autodeclararem pertencentes a um ou outro grupo (Carvalho, 2018).

Desse modo, segundo Furtado, Pedroza e Alves (2014), o conceito de identidade quilombola é construído com base nas representações e interpelações que envolvem os indivíduos, bem como em suas identificações com valores e significados socialmente estabelecidos. A formação desse sentimento coletivo ocorre a partir do reconhecimento mútuo entre os membros do grupo, que compartilham histórias, costumes e valores ligados a um passado comum, resultando em uma identidade compartilhada. Assim como aponta Benites (2019a) que a construção do sentimento de pertencimento entre os indivíduos afrodescendentes de Gerais Velho está intimamente ligada à combinação da atividade laboral no ambiente rural, ao modo de vida típico da roça, à religiosidade, à sociabilidade comunitária, à filiação em associações locais e à identidade quilombola, que se conecta diretamente com o território.

Desta forma, compreendemos que o autorreconhecimento como quilombola pelos moradores da comunidade Gerais Velho está mais relacionado a questões

sociais, políticas e culturais desse grupo, do que a aspectos fenotípicos e, sobretudo, à localidade de habitação. Observamos essa situação por meio de um caso isolado de não identificação como quilombola, envolvendo uma pessoa parda, moradora da comunidade, viúva de um quilombola (falecido no último ano) e adepta da religião protestante, frequentadora da igreja Assembleia de Deus.

Benites (2019a, p. 174) destaca que “há um jogo de visibilização-invisibilização da presença de populações não brancas cuja variação está articulada à posição de enunciação das fontes de informação”. Observamos através das falas dessa moradora da comunidade que os sujeitos participantes da referida religião não se consideram participantes do quilombo, e/ou das práticas culturais quilombolas, tendo inclusive uma certa repulsa às mesmas, como será apresentado mais adiante. Com isso, percebemos uma resistência quanto a Cultura Quilombola, a partir do preconceito oriundo da sociedade cristã, neste caso específico, de uma adepta da religião protestante.

Ao avaliar a religião dos quilombolas, a maioria deles (seis), declarou ser católica e apenas uma protestante. Nos trabalhos de Benites (2018) e Benites (2019a), este autor verificou que só existia essas duas denominações religiosas nessa comunidade, 89,2% dos quilombolas se denominavam católicos e 10,8% eram protestantes. Cenário semelhante ao Quilombo Sítio dos Crioulos (Jerônimo Monteiro

- ES), onde 95% dos quilombolas entrevistados afirmaram não participarem de nenhuma religião de matriz africana, sendo 70% destes de religião católica (Machado; Rosa, 2022).

Pela análise das respostas dos entrevistados, observamos que na comunidade quilombola Gerais Velho, apesar da bagagem cultural africana presente, não existe nenhuma religião de matriz africana na mesma. Sobre isso, Jensen (2001) salientou que desde que os africanos foram trazidos e escravizados no Brasil, os mesmos foram impedidos de praticar suas religiões tradicionais, sendo obrigados pela Igreja Católica Apostólica Romana a serem batizados e a participarem da Missa e dos seus sacramentos. Portanto, tal como indica Machado e Rosa (2022, p. 241),

[...] esta prática que os negros estabeleceram desde antes mesmo do início dos Quilombos, ainda nas senzalas, de se adequarem ou ao menos fingirem se adequarem para serem aceitos, parece permanecer incutido na vida dos seus descendentes até os dias de hoje.

Conforme identificado ao longo do estudo de Machado e Rosa (2022), as

religiões e práticas religiosas de origem africana sempre enfrentaram perseguição e criminalização no Brasil, sendo alvo tanto do Estado quanto de grupos religiosos católicos e protestantes. Atualmente, esse processo de repressão cultural ocorre de maneira indireta e disfarçada, por meio de mecanismos que restringem direitos e limitam as escolhas dos grupos marginalizados. Isso é evidente no fato de que, na pesquisa dessas autoras, em uma amostra composta inteiramente por afrodescendentes, a maioria não menciona as práticas religiosas de sua própria comunidade e se identifica como católicos ou evangélicos (protestantes), mesmo que, de acordo com suas tradições, seria mais plausível preservar suas origens e sentir orgulho delas, em vez de vergonha. Admitimos, claro, haver muito desconhecimento e/ou resistência em trazer as religiões de matriz africana para o quilombo, o que pode gerar, inclusive, no próprio grupo, casos de intolerância religiosa ou outras violências. A ausência de religiões de matriz africana nessa comunidade, majoritariamente composta por negros afrodescendentes, revela que as religiões cristãs têm continuado a ganhar espaço, inclusive entre comunidades de origem africana. Esse processo contribui para um apagamento cultural, pois práticas importantes da Cultura Africana são frequentemente vistas de forma pejorativa por essas instituições. Como resultado, ainda persiste um grande preconceito em relação às comunidades quilombolas e, consequentemente, às suas expressões culturais.

Ao avaliarmos a idade, observamos que os líderes quilombolas da comunidade são, em sua maioria, pessoas de meia idade ou mais velhas (com idades entre 40 e 72 anos, exceto um participante de 28 anos), conforme apontado no Quadro 1. Embora a idade não tenha sido um critério de inclusão na pesquisa, essa característica contribuiu significativamente para o desenvolvimento do estudo, pois os participantes mais velhos possuíam maior conhecimento sobre a temática abordada. Além disso, notou-se que as práticas corporais quilombolas são predominantemente realizadas por pessoas dessa faixa etária, o que fez delas as mais adequadas para tratar do assunto.

Quadro 1- Idade dos líderes quilombolas de Gerais Velho entrevistados.

Presidente de uma Associação Rural	72 anos
Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque	62 anos
Folião Guia da Folia de Reis	59 anos
Representante da Igreja Assembleia de Deus	52 anos
Coordenadora da Igreja Católica	41 anos
Representante da Capoeira (6º cordão)	40 anos
Aluno da Capoeira graduado a dar aulas	28 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao investigar o grau de escolaridade, podemos observar que três investigados possuem o Ensino Fundamental incompleto, que são: a Representante da Igreja Assembleia de Deus, o Presidente de uma Associação Rural e o Folião Guia da Folia de Reis; dois possuem o Ensino Médio completo: o Representante da Capoeira (6º cordão) e o Aluno da Capoeira graduado a dar aulas (4º cordão); enquanto apenas dois concluíram uma Graduação: a Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque e a Coordenadora da Igreja Católica. Esses dados dialogam com os resultados apresentados por Benites (2018) e Benites (2019a), que aponta que 73,8% dos entrevistados de Gerais Velho declararam saber ler e escrever, enquanto 26,8% afirmaram não possuir essas habilidades básicas sendo que 12,3% nem chegaram a frequentar a escola, reforçando a existência de barreiras no acesso à educação formal, que ainda é uma realidade em diversas regiões.

A partir dessa comparação, é possível perceber a importância da escolarização na formação de lideranças comunitárias e culturais, uma vez que os entrevistados com maior nível de instrução ocupam papéis de destaque em suas respectivas áreas. Isso sugere uma relação direta entre a qualificação educacional e a capacidade de exercer funções de organização, ensino e preservação cultural, evidenciando a relevância da educação para o fortalecimento das práticas culturais locais.

O fato de uma grande parte da amostra não ter o Ensino Fundamental completo pode estar relacionado à parte dos entrevistados serem pessoas de idade madura, para as quais o acesso ao ensino na época era dificultado, sendo que muitos não tiveram oportunidades de estudo. Benites (2019a) e Benties (2019b) confirma essa

hipótese, pois, segundo o autor, foi somente no fim dos anos 1970 é que foi construída a primeira escola na comunidade, tendo esta somente até o quarto ano do Ensino Fundamental. Antes disso, as escolas mais próximas eram nas comunidades vizinhas de Engenho ou Malhada Bonita, ou na cidade de Ubaí - MG. E como os pais não estimulavam seus filhos a estudar, mas sim a trabalhar nas obrigações da “roça” desde a tenra idade, a grande maioria das pessoas dessa época não conseguia estudar (Benites, 2019a; Benites, 2019b).

Dados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Nascimento, Silva e Brandão (2016), em que os seis quilombolas entrevistados possuíam somente até o Ensino Médio (um era analfabeto, um tinha o Ensino Fundamental incompleto, um o Ensino Fundamental completo e três o Ensino Médio completo). E nos estudos de Machado e Rosa (2022), em que somente 16% dos quilombolas participantes da pesquisa haviam concluído o Ensino Médio, 37% havia concluído o Ensino Fundamental e 26% possuíam o Ensino Fundamental incompleto, comprovando assim que estes sujeitos não são inseridos e incluídos no contexto educacional, e consequentemente, podem enfrentar restrições no mercado de trabalho.

Entretanto, notamos uma diferença positiva entre esses casos, já que na comunidade quilombola de Gerais Velho foi identificada uma parcela de pessoas com formação em cursos superiores. Isso pode estar associado com uma maior inserção da população quilombola no meio social e de certa efetividade das políticas públicas externas para a Educação. Contudo, destacamos que esta pesquisa não oferece uma visão abrangente da comunidade em relação a essas questões, pois se baseia apenas em uma amostra de seus representantes. Mesmo assim, é interessante observar que, entre as lideranças do quilombo, há indivíduos com maior acesso à informação, o que os capacita a buscar seus direitos e a lutar em prol da comunidade.

Para atingir os objetivos deste trabalho, como informado anteriormente, foram pesquisadas pessoas que representam a comunidade, para, a partir deles, conhecer e analisar a Cultura Quilombola local. Nesta amostra, observa-se que três estão aposentados: a Representante da Igreja Assembleia de Deus, o Presidente de uma Associação Rural e o Folião Guia da Folia de Reis; dois não trabalham em serviço fixo: a Coordenadora da Igreja Católica e o Representante da Capoeira (6º cordão); e dois trabalham rotineiramente: o Aluno da Capoeira graduado a dar aulas (4º cordão) e a Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque. Dentre esses dois que estão trabalhando, ambos são servidores públicos com cargo de Operador de Máquinas

Pesadas da Prefeitura local, e uma Professora de Ensino Básico da Prefeitura de outra cidade, respectivamente. Entretanto, a Professora (Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque) encontra-se em afastamento por questões de saúde.

Em pesquisa de Nascimento, Silva e Brandão (2016), resultados semelhantes foram encontrados em que: dos quilombolas participantes da pesquisa que trabalhavam, uma parte consistia em afazeres rurais relacionados ao trabalho na lavoura e alguns com trabalhos diferentes do habitual em comunidades rurais quilombolas, como Operador de Máquinas e Serviços Gerais com carteira assinada. Esses dados também corroboram com os encontrados por Machado e Rosa (2022), em que a maioria dos quilombolas pesquisados (75%) não estavam trabalhando ou trabalhavam na área rural, e neste último, especialmente os homens.

Machado e Rosa (2022) ainda destacam que a relação dos quilombolas com o trabalho é um aspecto importante para compreender como eles se inserem na sociedade. Analisar essas relações de trabalho é essencial para avaliar a inclusão social dos moradores dos quilombos nas comunidades dos municípios onde vivem. Diante disso, observamos que na amostra estudada, existe uma baixa inclusão e inserção dos quilombolas no mercado de trabalho da cidade, pois, apenas o participante da pesquisa “Aluno da Capoeira graduado a dar aulas” trabalha no próprio município, e a outra participante “Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque” que estava afastada por motivo de saúde no período da obtenção dos dados, trabalha em uma cidade vizinha, tendo a necessidade de se deslocar vários quilômetros por dia para ir e voltar do trabalho. Além disso, os demais quilombolas participantes da pesquisa, mesmo os que são aposentados e também os mais jovens que estão desempregados, afirmaram desenvolver atividades na área rural, como na lavoura, agricultura e criação de gado, refletindo padrões observados em estudos anteriores sobre a predominância de ocupações rurais entre quilombolas.

Como já foi mencionado, mesmo os quilombolas que são aposentados ou estão desempregados, estes ainda exercem outros trabalhos para auxiliar no sustento da família. Dessa forma, ao serem indagados sobre a principal forma de trabalho, foram obtidas as seguintes respostas: lida na lavoura; trabalho doméstico; agricultura familiar; pecuária; artesanato; e serviço público. Resultados semelhantes foram encontrados nos estudos de Machado e Rosa (2022) no Quilombo Sítio dos Crioulos, em que a principal forma de trabalho se dava pelo cultivo de café e banana que eram comercializados dentro do próprio município, e alguns quilombolas que exerciam

trabalhos na zona urbana. Miranda *et al.* (2023) confirmam essa informação, pois, segundo estes autores, a maioria da população quilombola sobrevive da agricultura de subsistência e do trabalho informal.

Corroborando, Benites (2019a) salienta que a comunidade Gerais Velho está localizada no bioma Cerrado Mineiro e grande parte da vegetação original da região foi substituída por áreas dedicadas à agricultura, que é a principal atividade econômica da comunidade. As culturas predominantes são feijão, milho e mandioca, além da criação de gado leiteiro e de corte, suínos e aves. A produção é de pequena escala, voltada principalmente para a subsistência das famílias, enquanto o excedente é vendido à Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), que destina os alimentos aos estoques que abastecem a merenda das escolas municipais, incluindo a da própria comunidade (Benites, 2019a).

Quanto aos afazeres entre os quilombolas, Monteiro (2013) ressalta que existe uma divisão sexual, uma vez que, geralmente, as mulheres são responsáveis pelas tarefas domésticas consideradas “não trabalho”, como cuidar da casa, dos filhos, cozinhar e lavar; e os homens são responsáveis por cuidar do quintal, do pomar, consertos na casa e cercas, etc., estas ocupações consideradas por eles como “trabalho”. E ambos desempenham trabalhos na lida da roça, de forma menos ou mais intensa, com afazeres diferenciados. Ou seja, homens e mulheres trabalham tanto nos espaços domésticos como nas lavouras, porém com tarefas diferenciadas e valores sociais desiguais (Monteiro, 2013).

Nossa pesquisa evidenciou que tanto as mulheres quanto os homens quilombolas de Gerais Velho desempenham atividades domésticas e rurais. As mulheres mencionaram trabalhos como: “*trabalho doméstico*”, “*artesanato*”, “*lavoura*”, “*agricultura familiar*”, e dentre as respostas dos homens, tivemos: “*lavoura*” (duas vezes), “*pecuária*” e apenas um citou “*trabalho doméstico*”. Ou seja, tanto as mulheres como os homens quilombolas pesquisados desempenham funções, tanto domésticas quanto nas lavouras. Contudo, não aprofundamos nas especificidades de cada tarefa e suas formas de execução, o que impede uma análise mais precisa sobre a existência de desigualdades de valor social entre os gêneros.

No geral, a maioria dos quilombolas do Gerais Velho trabalham com atividades rurais relacionadas à lavoura e afins, ou seja, “*eles mexem com roça*”, assim como observamos no trabalho de Benites (2019a, p. 168). Este elemento também foi citado por Furtado, Pedroza e Alves (2014) como característica dos primeiros quilombos, onde

os ex-escravizados se aglomeravam e produziam o modelo de agricultura de subsistência.

4.2 Repertório cultural dos Quilombolas de Gerais Velho

Considerando “o lazer como dimensão da cultura” (Nunes; Chaves, 2019), investigamos as questões culturais da comunidade Gerais Velho, sendo os participantes indagados sobre o que fazem para se divertir nas horas vagas. Para uma melhor organização, categorizamos as atividades de lazer tendo como base o trabalho de Oliveira *et al.* (2021a) em: *Atividades Sociais, Culturais, Físicas e Autofocadas* (Quadro 2). O quadro em questão apresenta as atividades mencionadas pelos quilombolas, e entre parênteses, estão a quantidade de pessoas que mencionou aquela atividade.

Quadro 2- Atividades de lazer desenvolvidas pelos quilombolas de Gerais Velho.

Atividades Sociais	Dançar (5); sair e encontrar os amigos (1)
Atividades Culturais	Leitura (3); cantar em uma banda de forró (1), tocar e cantar no terno de Folia (1)
Atividades Físicas	Exercícios físicos (4); caminhada (3); capoeira (2); zumba (1); andar de bicicleta (1); futebol (1)
Atividades Autofocadas	Ouvir música (7); acesso à internet (5); assistir TV (3); costurar (1); tocar viola treinando em casa (1)

Fonte: Dados da pesquisa.

O estudo das atividades de lazer dos quilombolas revelou uma predominância das Atividades Autofocadas, citadas 17 vezes, seguidas pelas Atividades Físicas, mencionadas 12 vezes. Entre as Atividades Autofocadas, ouvir música foi a mais mencionada, sendo citada por todos os participantes, enquanto o acesso à internet foi destacado por cinco dos sete quilombolas. No contexto das Atividades Físicas, quatro participantes afirmaram realizar exercícios físicos para promoção da saúde em seu tempo livre e três mencionaram a caminhada como uma prática recorrente. Esse dado é consistente com o estudo de Oliveira *et al.* (2021a), que também identificou a caminhada como uma das atividades de lazer mais comum na Comunidade

Quilombola dos Arturos, em Minas Gerais.

Por outro lado, as categorias Atividades Culturais e Atividades Sociais foram menos mencionadas. Entre as Atividades Sociais, apenas “*sair e encontrar amigos*” e “*dançar*” foram citadas. A dança, nesse contexto, parece estar mais associada a momentos de convivência e descontração em festas e eventos regionais, do que a uma prática física com fins de promoção da saúde. A dança também poderia ser categorizada como Atividades Culturais, mas conforme sugerem Oliveira *et al.* (2021a), categorizamos como Atividades Sociais. Estudos como os de Nunes e Chaves (2019) também identificaram a dança como uma forma de lazer nas comunidades quilombolas, reforçando seu papel cultural e social.

Contudo, os resultados dessa pesquisa diferem dos de Oliveira *et al.* (2021a), nos quais as Atividades Sociais foram as mais citadas, especialmente festejos religiosos, danças, músicas e jogos esportivos, seguidos das Atividades Autofocadas e das Atividades Físicas. A diferença nos resultados pode indicar variações nas preferências de lazer entre diferentes comunidades quilombolas, influenciadas por fatores como a cultura local, o acesso a recursos e o contexto social. Enquanto em algumas comunidades a convivência social e os festejos têm grande importância, em outras, como Gerais Velho, o lazer individualizado, como ouvir música e navegar na internet, tem um papel mais significativo.

Esse fato também evidencia modificações na comunidade ao longo do tempo, possivelmente impulsionadas pelo avanço do acesso à tecnologia na região. Na pesquisa realizada por Benites em 2012, a realidade era distinta, com os moradores priorizando o contato social por meio de visitas aos vizinhos e familiares, o que refletia uma convivência mais direta e pessoal (Benites, 2019b), como podemos observar no trecho

[...] As visitas às casas de parentes e vizinhos para prostrar, tomar café ou pinga antecedem, intercalam e encerram as jornadas de trabalho. Divididas em áreas que lembram minúsculos sítios, as casas da comunidade guardam pequenas distâncias entre si. Todos os dias o Povo do Gerais circula por entre as estreitas estradas de terra que levam às casas uns dos outros e também às áreas comuns de plantio e criação de animais (Benites, 2019b, p. 13).

Isso mostra uma transformação nas dinâmicas sociais da comunidade, que, anteriormente, se baseavam mais em interações físicas e presenciais. Esse padrão de sociabilidade tem mudado, neste e nos demais ambientes, com a introdução de novas formas de comunicação e interação proporcionadas pela tecnologia, o que

alterou a maneira como os membros da comunidade se relacionam e estabelecem vínculos.

Com o passar do tempo, essas opções de lazer na comunidade Gerais Velho, tendem a se concentrar cada vez mais no consumo de atividades autofocadas, enquanto outras práticas, como a dança, podem perder espaço. Essa mudança pode ocorrer, em grande parte, também devido à baixa participação dos jovens, que demonstram menor interesse por atividades tradicionais. Como resultado, manifestações culturais antes amplamente valorizadas tendem a desaparecer, comprometendo a transmissão de saberes e costumes entre gerações e impactando a identidade cultural do grupo.

Entre as atividades e danças que são próprias da comunidade, os entrevistados falaram, principalmente, da Dança do Batuque (também conhecida como Batuque do Carneiro), citada por todos os participantes da pesquisa. Além dessa, outras danças populares da comunidade mencionadas foram a Dança da Peneira e a Folia de Reis. Nunes e Chaves (2019) apontam que através das danças é possível expressar sua identidade por meio da interação entre a sociedade moderna e os conhecimentos tradicionais da Cultura Afro-brasileira, que são passados de geração em geração.

Sobre o Batuque, a Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque discorreu muito bem:

“O Batuque foi vindo lá da África também, que pai contava que quando o feitor dormia, eles ficava lá era só. Quando eles saía, que aí eles reunia, e batucava e dançava, e dançava. Porque eles não tinha acesso aos bailes, as coisas, eles não tinha acesso. Porque além de ser negro e escravo, morava nas senzala. E aí fazia a própria dança deles. Inventava os instrumento deles, e aí eles ia dançar. Quando o feitor chegava, eles tava lá tranquilo, não sabia nem o que tinha acontecido” (Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque).

Ribeiro (2017) também estudou essa mesma manifestação cultural, o Batuque, na cidade de Ponto Chique - MG como uma das representações mais significativas dos ribeirinhos e afrodescendentes, sendo citado também o Batuque do Gerais Velho e da cidade de São Romão – MG.

Araújo (2013) ao estudar sobre os cantos dançados de matriz africana em diversas áreas do Brasil, faz menção também ao Batuque da cidade de São Romão, praticada também por ribeirinhos afrodescendentes. Sobre a dança, o autor explica:

[...] Dançada por homens e mulheres aglomerados numa roda, a dança é conduzida, de acordo com o ritmo dos instrumentos, por palmas, sapateados e cantos dialogados entre o solo e coro (Araújo, 2013, p. 66).

[...] O grupo se apresenta com vestimentas específicas e tem uma singularidade na maneira de dançar que lembra o cumprimento realizado nas religiões de matriz africana. Além dos rodopios e saltos presentes em todas as manifestações registradas nessa coletânea de cantos dançados, no batuque de Dona Maria, os componentes – homem/mulher, homem/homem, mulher e crianças – tocam ombro com ombro, do lado esquerdo e direito, na performance dançada, e giram trocando de pares aleatoriamente (Araújo, 2013, p. 67 - 68).

Essa descrição da dança do Batuque de São Romão é semelhante à observada na comunidade de Gerais Velho (Imagem 1); e também a de Ponto Chique, conforme descrito por Ribeiro (2017). Segundo a Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque, a denominação "Carneiro" se deve ao gesto, durante a dança, de uma pessoa tocar ombro com ombro de outra pessoa, simulando o confronto entre carneiros. Ribeiro (2017) corrobora essa explicação, afirmando que essa designação é utilizada tanto em Ponto Chique quanto em São Romão.

Imagem 1- Quilombolas de Gerais Velho dançando o Batuque em uma apresentação na Paróquia da cidade de Ubaí - MG



Fonte: Registrado pela autora.

Logo, o Batuque é uma manifestação cultural de profunda relevância histórica para as comunidades quilombolas e afrodescendentes de Gerais Velho, assim como em Ponto Chique e São Romão. Surgido como uma forma de resistência e de afirmação cultural durante o período escravocrata, o Batuque representa não apenas uma dança, mas também um espaço de socialização e preservação das raízes africanas. A descrição apresentada pela Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque

e os estudos mencionados, revelam a riqueza e singularidade dessa prática, que inclui gestos característicos, instrumentos improvisados e danças conduzidas em roda, reforçando elementos de tradição oral e religiosidade de matriz africana. Esse conjunto de características confirma o Batuque como um patrimônio cultural vivo, que mantém viva a memória e a identidade dessas comunidades, passando de geração em geração como um legado da ancestralidade africana no Brasil.

Ressaltamos que essas três localidades, onde mencionamos a presença do Batuque, situam-se muito próximas, dentro da mesma mesorregião do Norte de Minas. Isso evidencia que essa prática cultural afro-brasileira ainda mantém raízes na região, embora de forma sutil e restrita, preservada principalmente entre as comunidades afrodescendentes.

Araújo (2013) ressalta que a universalização do Batuque como espetáculo acabou por ocultar diversas formas poético-musicais e coreográficas de matrizes africana e afro-brasileira. Essas manifestações culturais ainda necessitam ser integradas e reconhecidas como parte do patrimônio cultural do povo brasileiro.

A Dança da Peneira, por sua vez, integra-se harmoniosamente ao Batuque, sendo geralmente apresentada em conjunto com ele. Durante a apresentação, os dançarinos formam um círculo, e as mulheres apresentam versos enquanto balançam a peneira. Em seguida, passa a peneira para um homem, que a balança e a transfere para a próxima mulher, que introduz seu próprio verso, mantendo a continuidade da dança e da música em um fluxo constante (Imagem 2). Nessa dança os quilombolas utilizam a música “Farinhada” dos artistas Luiz Gonzaga e Elba Ramalho, cantando o refrão da mesma, e colocando versos espontâneos.

Eu tava na peneira, eu tava peneirando
Eu tava no namoro, eu tava namorando
(Refrão da música como é cantada no Gerais Velho).

Imagem 2- Quilombolas de Gerais Velho dançando a Dança da Peneira em uma apresentação na Paróquia da cidade de Ubaí - MG



Fonte: Registrado pela autora.

Em ambas as danças – Batuque e Dança da Peneira -, os homens vestem trajes tradicionais da lida no trabalho – calças, camisas de mangas compridas e chapéus – enquanto as mulheres usam saias compridas, blusas e turbantes, geralmente brancos, o que mostra um vínculo com suas raízes culturais e a dignidade no trabalho rural. Essas vestimentas e movimentos reforçam o sentido de pertencimento e a preservação das tradições.

O principal instrumento utilizado nessas danças é um “roncoio” (Imagem 3), uma espécie de uma cuíca grande feita de madeira ou lata e couro; acompanhado de tambor e violão (Imagem 4). Ribeiro (2017) chama o roncoio de roncador ou puíta, que é um instrumento de percussão por fricção, construído a partir de um tronco de árvore oco com suas extremidades cobertas por couro de boi. A parte traseira é deixada aberta para que o tocador possa manipular uma vareta presa ao interior do instrumento. Um dos músicos se posiciona na frente, tocando a pele como elemento de percussão, enquanto outro, posicionado atrás, puxa a vareta para complementar o ritmo, produzindo o som (Ribeiro, 2017).

A Capoeira também foi mencionada por todos os participantes como uma atividade presente na comunidade, embora seja praticada em diversos outros locais. Esta manifestação cultural de matriz africana é descrita como uma combinação de dança, luta, arte marcial, esporte, jogo, cultura popular e música (Souza; Guasti, 2018; Pomin; Café, 2020). No passado, os africanos foram proibidos de praticá-la, e como

forma de resistência contra o tratamento violento a que foram submetidos, passaram a praticar essa luta tradicional originária do Sul de Angola em áreas de vegetação mais rala, conhecidas como capoeiras (Souza; Guasti, 2018).

Imagem 3- Instrumento Roncoio utilizado no Batuque e Dança da Peneira.



Fonte: Registrado pela autora.

Imagem 4- Outros instrumentos utilizados no Batuque e Dança da Peneira.



Fonte: Registrado pela autora.

Atualmente, a Capoeira é entendida como uma luta dançada, na qual dois participantes trocam golpes de pernas e cabeça, utilizando as mãos como apoio e saltando de um lado para o outro, demonstrando habilidade e força física. Essa

manifestação da Cultura Afro-brasileira é uma das mais populares entre todas as classes sociais e também possui grande reconhecimento internacional. Desde a década de 1930, a Capoeira se tornou uma das principais representações da identidade brasileira. Seus elementos africanos são claramente perceptíveis, como os instrumentos musicais (tambor e berimbau), a formação em roda, a ginga, os ritmos, muitas das letras dos pontos cantados e os passos de dança (Souza, 2014, p. 131).

A Capoeira se tornou uma marca nacional do Brasil, vindo a ser praticada, reconhecida e apreciada em várias áreas do território nacional. Este reconhecimento é corroborado pelos estudos de Nunes e Chaves (2019), que destacam a Capoeira como uma das principais atividades de lazer dos quilombolas de Arturos - MG, sendo valorizada tanto por aqueles que a praticam quanto por aqueles que assistem, participando com palmas, cantos e observações.

Destarte, a Capoeira se destaca como uma expressão da Cultura Afro-brasileira de grande relevância, amplamente difundida em diversos contextos e locais, incluindo comunidades quilombolas. Embora tenha raízes profundas de resistência e identidade nas comunidades de descendência africana, especialmente como resposta à opressão, sua prática transcende fronteiras e grupos específicos, consolidando-se como um dos símbolos da Cultura Brasileira. A Capoeira não apenas mantém viva as tradições afro-brasileiras, mas também reforça um senso de pertencimento, interação social e identidade cultural entre seus praticantes e admiradores, sendo reconhecida tanto dentro quanto fora do Brasil como uma prática cultural única e integradora.

A Folia de Reis foi mencionada como uma manifestação cultural presente na comunidade de Gerais Velho, assim como em outras comunidades quilombolas, conforme apontado por Nunes e Chaves (2019). Esta manifestação cultural consiste em celebrações festivas que ocorrem por meio de deslocamentos organizados de grupos de cantadores e instrumentistas, conhecidos como Ternos de Folia, que percorrem determinados territórios durante um período estabelecido pelo calendário religioso. Durante esses giros, os foliões arrecadam doações destinadas ao financiamento de rezas, retribuindo os donativos com cânticos, danças e bênçãos aos moradores visitados. Além dos foliões, diversos participantes integram essa tradição, como os imperadores, responsáveis pelo patrocínio dos festejos, os acompanhantes devotos e os moradores que recebem as visitas. Outras

figuras também desempenham papéis fundamentais na preparação e realização dos eventos, contribuindo para a manutenção dos ritos e costumes que envolvem a folia (Pereira, 2014).

Dessa forma, a Folia de Reis trata-se de uma prática cultural da religião Católica difundida em diversas regiões do Brasil, não sendo exclusiva das comunidades quilombolas. Ainda assim, integra o patrimônio cultural quilombola, reforçando o sincretismo e a riqueza de tradições que permeiam essas comunidades. Como aponta Benites (2019b, p. 18),

As folias locais são um importante elemento identitário da comunidade, na medida em que a emergência de uma identidade afrodescendente quilombola está ligada ao papel atuante de lideranças comunitárias associadas à Igreja Católica em Gerais Velho. Foram estas lideranças, na articulação com políticos locais, que trouxeram a “informação” do direito ao reconhecimento estatal como comunidade remanescente de quilombos. Estas mesmas lideranças têm um papel atuante da preparação e realização das principais festas religiosas locais (Bom Jesus e Reis), das quais as folias são um componente fundamental.

Segundo esse mesmo autor, os ternos de folia são associados à comunidade de origem e desempenham um papel fundamental na construção da identidade local. Esses grupos são vistos como agentes que geram o sentimento de pertencimento à comunidade de Gerais Velho, ou, como afirmaram seus interlocutores, ao Povo do Gerais (Benites, 2019a).

Contudo, a partir das declarações dos representantes da comunidade, percebemos que as práticas de matriz africana (Batuque, Dança da Peneira e Capoeira) tem diminuído consideravelmente nos últimos anos. Os grupos não se reúnem com frequência para praticar, limitando-se a encontros esporádicos para ensaios destinados a apresentações no município. Ribeiro (2017) destaca que a ideia de “representação” do Batuque remete a uma cultura forjada, ou seja, assumindo um caráter de espetáculo; além disso, é uma cultura que vem sendo sustentada quase que unicamente por pessoas mais velhas, especialmente no Batuque e Dança da Peneira que não possui jovens praticantes.

A análise apresentada aponta para um processo de enfraquecimento das práticas culturais de matriz africana na comunidade, sinalizando uma transição preocupante dessas manifestações de elementos vivos da cultura popular para representações pontuais e espetaculares. Essa transformação reflete não apenas uma diminuição do engajamento intergeracional, mas também a falta de inserção e participação dos jovens nas atividades, o que compromete a continuidade e a

renovação dessas tradições.

Nesse contexto, a escola assume um papel central como espaço de valorização e resgate cultural. A Educação Física, enquanto componente curricular que trabalha com a cultura corporal de movimento, apresenta-se como uma ferramenta pedagógica potente para promover a conexão dos estudantes com suas raízes culturais. A BNCC reforça essa necessidade ao enfatizar a abordagem das manifestações culturais regionais no processo educativo, buscando não apenas preservar, mas também revitalizar essas práticas (Brasil, 2018a).

Por meio de atividades práticas, reflexões e projetos interdisciplinares, a escola pode contribuir para que os estudantes compreendam o valor histórico, social e identitário de práticas como o Batuque, a Dança da Peneira e a Capoeira, incentivando sua continuidade e, sobretudo, envolvendo os jovens na vivência e propagação dessas tradições. Essa abordagem pode atuar como um meio de transformar a visão limitada de espetáculo em uma vivência genuína da cultura, resgatando seu papel original como expressão comunitária e de resistência.

Segundo os quilombolas pesquisados, essa redução das práticas de matriz africana na comunidade, ocorre devido à falta de interesse dos mais jovens, à escassez de tempo em função de suas ocupações diárias e à ausência de apoio do poder público, que poderia implementar projetos para contribuir com a preservação da cultura e oferecer suporte financeiro aos mestres quilombolas. Essa mesma indignação foi encontrada entre os quilombolas do Quilombo Sítio dos Crioulos – ES (Machado; Rosa, 2022).

É importante ressaltarmos que não foram encontrados dados sobre brincadeiras e jogos específicos da comunidade, nem sobre aqueles de matriz africana. Esse é outro dado estarrecedor, que revela o apagamento da memória quilombola. Se as crianças não têm contato com suas referências por meio das brincadeiras, dificilmente conseguirão se reconhecer como pertencentes a essa cultura e sentir orgulho dela.

Assim, as práticas de lazer mais representativas de Gerais Velho estão ligadas às danças realizadas no quilombo, como a Capoeira, o Batuque e a Dança da Peneira, cujos participantes ainda se dedicam a ensaios, promovendo o gosto por música e dança. Além disso, a partir dos discursos dos participantes, entendemos que os exercícios físicos praticados contribuem para a preparação física, proporcionando disposição tanto para as danças quanto para outras

atividades.

Observamos, entretanto, que as demais práticas culturais e de lazer presentes na comunidade Gerais Velho não diferem significativamente das atividades cotidianas de outras comunidades não quilombolas, refletindo uma homogeneização cultural. Isso evidencia um processo de apagamento cultural, onde as práticas de origem africana estão gradualmente se perdendo ao longo do tempo, especialmente, porque as que ainda são praticadas (Batuque, Dança da Peneira e Capoeira) são majoritariamente mantidas por pessoas mais velhas, o que aumenta o risco de extinção definitiva. Diante disso, é fundamental realizar um trabalho de resgate e preservação da Cultura Quilombola de Gerais Velho, com especial atenção aos moradores mais jovens.

Quando interrogados se existem músicas próprias da comunidade, a maioria dos entrevistados citou as músicas cantadas no Batuque. Entretanto, o Representante da Capoeira (6º cordão), citou que existem algumas músicas próprias que contam sobre a história do Gerais Velho. Encontramos algumas dessas músicas no caderno pertencente à Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque, escrito pela mesma, que além das músicas também apresenta um pouco da história do Quilombo Gerais Velho, especialmente sobre a comunidade religiosa Católica. Abaixo segue um trecho de uma das músicas escritas por essa participante:

*[...] “Gerais Velho, Gerais Velho, como foi seus ancestrais?
muita fome e sofrimento dizia meus velhos pais.
E como fazer para isso consertar?
só o Bom Deus para vir nos ajudar.
Dizia nossos velhinhos que apanhava demais.
Saia da garra do feitor, caia no capataz.
O Gerais Velho como é duro ouvir falar, dizia o feitor:
negro tem é que apanhar.
Gerais Velho o que fizeste para o feitor te bater?
Eu não sei se era o feitor, só via chibata comer
Ó meu Gerais foi tão grande a sua dor
Ó meu amigo, negro não tinha valor.
Hoje somos um quilombo para ver se vai melhorar
Só o Senhor Bom Jesus que pode nos ajudar
Ó Gerais Velho, tu agora vais vencer
Acreditamos que Deus vai nos atender”
(Caderno da Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque).*

Assim, percebemos que a comunidade Gerais Velho possui músicas próprias, compostas pelos moradores, que, de maneira poética, narram parte do passado de escravidão, conforme foi transmitido pelos seus antepassados. Nos trechos

melancólicos dessa canção, é possível perceber que, apesar das lutas e sofrimentos enfrentados pelos ancestrais, o reconhecimento da comunidade como quilombo trouxe uma nova esperança de valorização e a expectativa de dias melhores para o povo do Gerais.

Além disso, observamos o clamor cristão nos trechos “Bom Deus” e “Senhor Bom Jesus”, evidenciando mais uma vez uma clara corrosão das crenças de matriz africana. Essa dinâmica reflete a imposição da doutrinação cristã portuguesa, que buscou deslegitimar e substituir as práticas religiosas africanas, promovendo a assimilação cultural forçada e o apagamento das tradições ancestrais que perdura até a atualidade.

Seria muito valioso que essas músicas, junto com toda a riqueza cultural do Gerais Velho, fossem mais difundidas no município. Esse processo de valorização e (re)conhecimento contribuiria para fortalecer a identidade cultural local e conscientizar a população em geral, com destaque para os jovens quilombolas, sobre a importância de suas raízes. A integração dessa cultura nas atividades comunitárias e educacionais ajudaria a preservar as tradições, incentivando as novas gerações a apreciarem e engajarem nesse legado único.

Quando indagados se existe alguma história relacionada à própria comunidade, a maioria (cinco dos sete participantes) respondeu “a história da criação do quilombo”. Porém, todos os quilombolas fizeram referência a Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque como a principal pessoa conhecedora e a personagem ideal para contar sobre a história do Gerais Velho. Sobre essa pergunta, a participante discorreu com muita facilidade:

“[...] Meu pai contava que quem primeiro chegou aqui no Gerais foi a minha família mesmo. Só que era os bisavós dele, né!? Foi muitos anos atrás. Mas o que eu entendi que pai contava era assim, que eles vieram mesmo da África. Ele falou: a África é nossa mãe. Nós viemos de lá mesmo. Que foi a origem que meus bisavós vieram, que eu nem sei quem era. Aí que entra a história da Capoeira, porque eles moravam lá ne senzala, né!? Tinha o senhor do engenho, tinha aquele povo tudo, o capataz, as pessoas que dominava. E diz ele que um dia o povo reuniu e falou: hoje nós não vamos fazer o que eles estão querendo. Aí eles reuniram e fugiram de lá. E nessa fuga diz que saía gente demais. Todo mundo saiu. Pai contava que uma parte ia ficando nas estradas. Chegava nas fazendas, ficava pedindo trabalho. Que uma parte ficou pro lado de Pirapora, Buritizeiro, Várzea da Palma. Certo é que quando chegou por aqui, um bocado ficou em São Romão, pro lado de Ribanceira. Lá tem uma parte desse povo, dessa turma que saiu de lá. E outra parte ali da Vila Biuca. De Montes Claros pra cá, nessa região, tudo tem gente. Até do Capão da Onça, que vieram do lado de Coração de Jesus, tem desse povo. [...] Eu sou dessa família que chegou aqui. Foi vinda da África. Meu pai contou que foi vinda

da África”

(Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque).

De acordo com o relato dessa quilombola, que parece ser uma das maiores conhecedoras da história da localidade, observamos que os primeiros moradores foram seus familiares, de aproximadamente quatro gerações atrás (bisavós de seu pai), que vieram da África na condição de escravizados. Esse fato, juntamente com o relato de fuga mencionado pela mesma, nos leva a entender que a origem do Gerais Velho, se deu a partir de pessoas escravizadas que decidiram e conseguiram fugir e aí se alocaram.

No nosso referencial teórico, expusemos essa vertente como uma possibilidade, pois, os autores Porto, Soares Neto e Rodrigues (2012) apontaram que devido a localização ser de mais difícil acesso e pelo jeito arredo de se portarem frente a pessoas desconhecidas, era mais provável que tivessem sido fugitivos do que alforriados. Diferentemente dos quilombolas de Vila Biuca, também no município de Ubaí - MG, que possui escritos relatando que a formação da mesma, teria sido pela libertação dos escravizados a partir da Abolição em 1888.

A princípio, pensávamos, assim como os autores mencionados acima, que os primeiros moradores do Gerais Velho poderiam ter vindo da região de São Romão, devido a uma certa proximidade e por possuir registros de escravidão nesta cidade. No entanto, o relato da Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque, deixa a entender que seus antepassados tenham fugido de outros locais mais distantes, e que foram se espalhando em várias localidades, inclusive São Romão e Vila Biuca. Ribeiro (2017) observou em sua pesquisa, um parentesco entre os antepassados dos batuqueiros de Ponto Chique, São Romão e Gerais Velho. E Benites (2019a) constatou o parentesco entre os quilombolas de Gerais Velho e a comunidade Ribanceira. Isso confirma a versão da quilombola entrevistada, que ressaltou que os ex-escravizados dessa mesma “turma” teriam se espalhado em várias localidades da região.

Entretanto, infelizmente, essas são histórias orais transmitidas de geração em geração, sem registros escritos, o que torna imprecisa a identificação da origem exata do povo de Gerais Velho, conforme destaca a própria quilombola:

“[...] Mas, porém, não deixou registro de nada. Era tudo o que eles falavam”
(Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque).

Ainda assim, consideramos que essa ausência de documentos não invalida nossa pesquisa nem a história desse povo, pois, em se tratando de memória histórica, a continuidade das narrativas orais reduz significativamente as lacunas sobre o passado. Além disso, é importante lembrar o contexto de sofrimento e perseguição que os negros enfrentaram até alcançarem a liberdade que possuem hoje. Estes são indícios muito relevantes e que não devem ser ignorados. Contudo, isso extrapola o escopo do nosso trabalho, e por isso não será mais aprofundado.

4.3 Valorização dos Quilombolas nas escolas do município

Valorizar a cultura e a religiosidade dos afrodescendentes como uma parte essencial da identidade do povo brasileiro atual, especialmente por meio da educação, é um importante passo para promover um ambiente mais justo para uma parcela significativa da população que ainda luta por direitos iguais na sociedade (Machado; Rosa, 2022).

A partir da afirmação anterior, e observando que as práticas culturais Africana e Afro-brasileira têm diminuído na região estudada, assim como em outras localidades, indagamos aos quilombolas de Geraís Velho participantes da pesquisa se eles consideram que a história da comunidade está se perdendo com o passar do tempo. Sobre esse questionamento, todos os pertencentes do quilombo responderam que sim, exceto a Representante da igreja Assembleia de Deus. Ressaltamos aqui algumas repostas:

“[...] Sim, desinteresse dos mais jovens” (Coordenadora da Igreja Católica).

“[...] Sim, porque os mais velhos não estão aguentando e os mais novos não querem, e muitos saíram e não moram mais no Geraís. As mulheres novas mesmo não quer dançar” (Representante da Capoeira - 6º cordão).

Isso confirma o que brevemente inferimos anteriormente, em que as práticas corporais quilombolas do Geraís Velho estão centradas principalmente no público de mais idade. Sendo assim, vemos como algo preocupante com relação à preservação da Cultura Africana e Afro-brasileira, pois, se não for transmitida aos mais jovens e, sobretudo incorporada de forma concreta, esta vai acabar se perdendo com o tempo e caindo no esquecimento.

Outra fala interessante é a do Aluno da Capoeira graduado a dar aulas, e que

disse:

“[...] Sim, falta de incentivo financeiro, e de pregar mais. Nas escolas, se tivesse um horário pra tratar a cultura” (Aluno da Capoeira graduado a dar aulas).

Nesta perspectiva, como foi tratado no referencial teórico, a Cultura Africana e Afro-brasileira é um tema obrigatório na Educação Básica, tanto nas aulas de Educação Física como nos demais componentes curriculares, aparecendo como um dos Temas Contemporâneos Transversais, portanto, esse horário existe, ou pelo menos já deveria existir. Podemos destacar ainda que a BNCC, ao se referir à Educação Física e a Unidade Temática “Danças”, traz a seguinte proposta: “1º e 2º ano com danças do contexto local e regional; 3º ao 5º anos com danças de matrizes indígenas e africanas, e danças do Brasil e do mundo; 6º e 7º anos com danças urbanas; 8º e 9º anos com as danças de salão” (Brasil, 2018a). E vimos anteriormente aqui, que a dança foi a principal manifestação cultural citada pelos entrevistados.

Como vimos, a obrigatoriedade de trabalharmos com a Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena existe desde 2003 e 2008, prevista nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, no Parecer CNE/CP nº 3/2004 e na Resolução CNE/CP nº 1/2004 (Brasil, 2018a) está presente nos documentos norteadores BNCC e CRMG, o que torna responsabilidade das escolas e dos professores compreender a relevância desse conteúdo como parte integrante da história de todo o povo brasileiro. Em especial, se tratando do nosso contexto de pesquisa, é importante trazer para as escolas a cultura da comunidade Gerais Velho, onde muitos dos alunos também são quilombolas desta comunidade, e trabalhar como a própria BNCC orienta, do contexto local e regional primeiramente, para depois abranger o contexto nacional e mundial. Assim, trazer a cultura que é própria dessa região para dentro do chão da escola. Além disso, trabalhar esse tema não apenas durante a semana da Consciência Negra, mas ao longo de todo o ano letivo, garantindo assim uma formação cidadã ampla em todos os aspectos.

A Educação Física, por sua vez, desempenha um papel essencial nesse processo, pois, sendo um “tempo e espaço privilegiado de desenvolvimento das dimensões corporal, ética, estética, afetiva e espiritual deverá ser trabalhada e desenvolvida no sentido de colaborar com a formação integral dos estudantes” (Minas Gerais, 2018, p. 559).

Outra questão importante abordada, foi com relação à migração de quilombolas

em busca de melhores condições de vida, como na resposta da Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque, que é uma das principais representantes do Geraís Velho:

“[...] Sim. Tá se perdendo, porque está mais com os mais velhos, porque os jovens têm que sair para trabalhar, e não pode pegar esse cargo. Mas o Batuque sempre foi dos mais velhos. Não é porque não têm interesse, mas falta de emprego e salário, e tem que sair. Se tivesse emprego para eles aqui, como nas escolas, eles podiam ficar. Mas tem uma escola aqui, aí só vem gente de fora para trabalhar. E se os daqui não tem formação, o Governo podia dar uma formação, capacitação, que aí eles não precisam sair” (Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque).

Nessa fala, percebemos novamente que as práticas da Cultura Quilombola de Geraís Velho estão majoritariamente associadas às pessoas mais velhas da comunidade. A fala também reflete a indignação da participante em relação à falta de investimentos e à ausência de políticas públicas que garantam a melhoria das condições de vida no quilombo. Essa carência de apoio resulta na saída dos jovens da comunidade em busca de melhores oportunidades, o que compromete a continuidade das tradições culturais que têm sido transmitidas de geração em geração.

A migração dos jovens, além de enfraquecer a transmissão desse patrimônio cultural, também contribui para o risco de um apagamento gradual das práticas e saberes tradicionais, fundamentais para a identidade do quilombo. Para preservar essa herança cultural, é essencial que haja ações concretas voltadas para o desenvolvimento da comunidade, incentivando os jovens a permanecerem e se envolverem com as práticas que são parte da sua história e identidade.

Complementando, sobre este aspecto encontramos versos nas letras das músicas presentes no caderno da Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque:

*[...] Se assim for vivendo e continuarmos,
o povo migrando o que vamos fazer?
Perdendo raízes, no tempo presente,
o nosso Geraís começa a morrer.
Meu sonho é que um dia este povo voltasse, e nós todos unidos com a
Bíblia na mão, sem ter preconceito, maldade ou rancor, num mesmo sentido
num só coração.*

*[...] Quero respeito e emprego para o quilombo do Geraís, o nosso negro
quilombola precisa de pão e paz.
O que mais dói é saber que nas escolas
não trabalha com o quilombo, nem com negros quilombolas.
Até as nossas crianças, precisavam de aprender
a linguagem adequada, para no quilombo viver.
Mas onde está aquela oportunidade,
que não permite vez e voz para o Geraís?*

*Aqui encerro meu poema, contando a realidade
por ser negros enfrentamos a cruel desigualdade.*

O desemprego piora a comunidade

E ver os nossos jovens indo embora pra cidade (Caderno da Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque).

Assim como mencionado pela Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque, esses versos da música também evidenciam como a falta de oportunidades dentro do município impacta diretamente a migração dos jovens quilombolas para outras regiões, em busca de melhores condições de vida. Essa situação compromete seriamente a continuidade da Cultura Quilombola, uma vez que as tradições e práticas culturais ficam restritas aos mais velhos, que são os principais guardiões desse patrimônio imaterial. Com a saída dos jovens, a transmissão dos conhecimentos e costumes que têm sido preservados ao longo de gerações fica fragilizada, colocando em risco a própria sobrevivência dessas manifestações culturais.

Sem o envolvimento ativo da juventude, há um grande perigo de que essas tradições, que são essenciais para a identidade do quilombo, se percam com o passar do tempo. Portanto, é crucial a criação de políticas públicas e iniciativas que incentivem a permanência dos jovens na comunidade, proporcionando condições de vida dignas e valorizando a riqueza cultural presente, de forma a garantir que essa herança não se apague.

O mesmo foi relatado pela representante do Quilombo Sítio dos Crioulos – ES, em que a mesma afirmou que uma das maiores dificuldades em manter a Cultura Afrodescendente viva, atualmente, é a falta de apoio pelo poder público, e também da própria comunidade, ocorrendo de muitos dos mais jovens não se empenharem tanto para preservar a cultura em questão (Machado; Rosa, 2022). Desse modo, vários estudos confirmam que a Cultura Afro-brasileira nas comunidades quilombolas vem sendo mantidas por pessoas mais idosas (Araújo, 2013; Ribeiro, 2017; Nunes; Chaves, 2019; Machado; Rosa, 2022) o que causa preocupação quanto a valorização e a continuidade da mesma.

De acordo com Nascimento, Silva e Brandão (2016), a baixa escolaridade, a falta de qualificação profissional e a formação educacional insuficiente, são fatores determinantes para a migração dos quilombolas, especialmente entre a maioria dos jovens. Além disso, os autores destacam as dificuldades enfrentadas por esses jovens para permanecerem em suas localidades, devido à falta de oportunidades de trabalho e geração de renda, ao acesso limitado a uma educação de qualidade, bem como à

ausência de lazer e serviços de saúde. Esses fatores acabam por levar muitos jovens a se deslocarem para outras cidades em busca de melhores condições de vida (Nascimento; Silva; Brandão, 2016).

Corroborando, Machado e Rosa (2022) também demonstraram que a baixa escolaridade é um fator determinante para a pouca inserção dos quilombolas no mercado de trabalho de forma igualitária, principalmente se tratando dos melhores empregos, onde se torna mais raro ainda, fazendo com que esses sujeitos fiquem submetidos a subempregos, ou até mesmo não consiga emprego na sua região, tendo assim, que se deslocar para outras regiões para conseguir uma forma de sobrevivência.

Segundo o Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES, 2008, s.p., *apud* Nascimento; Silva; Brandão, 2016, p. 40-41):

A migração sazonal, muito comum no norte e nordeste de Minas Gerais acarreta um grande problema social que desestabiliza e coloca em risco a continuidade física e cultural do quilombo. Hoje muitas comunidades correm o risco de desaparecer, pois a falta de perspectiva de geração de renda ou de subsistência tem criado grande migração dos moradores para os centros urbanos. Os proventos recebidos pelo governo em programa governamentais e as aposentadorias é que muitas vezes mantém a comunidade. Com o território vilipendiado e reduzido, a saúde, educação e o saneamento básico ficam comprometidos e dependentes de uma ação mais efetiva do Estado para atender minimamente esta população excluída historicamente.

A busca por trabalho em outras localidades é um comportamento comum na comunidade, sendo realizada tanto de forma temporária quanto definitiva, especialmente entre os jovens. Muitos desses trabalhadores são agenciados por intermediários com contatos na cidade, buscando melhores remunerações, e acabam trabalhando na colheita, principalmente de café, nas regiões do Triângulo e Sul de Minas Gerais. No entanto, a maioria dos deslocamentos têm como destino os grandes centros urbanos, com destaque para São Paulo (Benites, 2019a). Benites (2019b, p. 13) complementa que “a itinerância faz parte da experiência dos habitantes de Gerais Velho e o deslocamento para trabalhar em São Paulo é apenas um dos tantos tipos de mobilidade que permeiam a vida social de seus membros”.

Como observado, todos os quilombolas entrevistados expressaram preocupação com a perda gradual da história e das tradições da comunidade quilombola ao longo dos anos. No entanto, houve uma resposta contrária, dada pela participante de religião protestante, frequentadora da Assembleia de Deus, já

mencionada, que se destacou por sua perspectiva distinta. Essa divergência está ligada a fatores como diferenças religiosas e à sua falta de identificação com a cultura popular, presente na comunidade em que vive. Em seu relato, notamos o sentimento de repulsa e intolerância em relação à história da comunidade e a cultura ali propagada:

“[...] Não. Bem que eu queria, mas parece que ela está é reforçando. Bem que eu queria que acabasse” (Membro Representante da Igreja Assembleia de Deus).

Esse comportamento era previsível, já que ela foi influenciada pela igreja, que condena as raízes africanas do quilombo e suas tradições ancestrais. Vemos tamanha indignação ao mencionar de forma negativa que a cultura está se “reforçando”, além da total incapacidade que a senhora possui de conviver com algo que se diferencia de suas crenças e valores, mas que tem também o direito de existir, de ser manifestada e valorizada. Estranho também pensar, que mesmo com a morte do esposo, a entrevistada não foi embora do quilombo, não se afastou da cultura da qual ela tanto rejeita e discrimina. Vale o exercício de pensarmos sobre os reais motivos que a fazem permanecer dentro do quilombo Gerais Velho!

A partir dessa fala dessa participante, Membro Representante da Igreja Assembleia de Deus, indagamos a mesma sobre a participação dos moradores dessa comunidade quilombola que são membros da religião protestante da qual ela participa. Sobre isso, a mesma afirmou que não participam de nenhuma das atividades culturais relacionadas ao quilombo, como as danças do Batuque, da Peneira e Capoeira. E acrescentou:

“[...] Não participamos de nada porque, eles falam que não, mas pra mim que esses trem tem origem tudo do Candomblé, nas religiões africanas. Pra mim é muito estranho” (Membro Representante da Igreja Assembleia de Deus).

“[...] Batuque, que pra mim é nojento” (Membro Representante da Igreja Assembleia de Deus).

Sobre esta postura, Machado e Rosa (2022) ressaltam que atualmente o Brasil enfrenta um período marcado pelo aumento da intolerância e do preconceito, especialmente em relação à debates nas redes sociais sobre questões políticas, sociais e culturais, como o racismo, a divisão territorial e a presença dos quilombos; e esse cenário apresenta diversos desafios para promover mais informações e combater preconceitos que ainda são muito evidentes na sociedade brasileira.

É evidente que as desigualdades, assim como as formas de racismo e preconceito, estão presentes na sociedade, e a busca pela valorização da Cultura Quilombola enfrenta desafios constantes e significativos. Isso ocorre porque, onde ainda há opressores, também há oprimidos. No entanto, a educação tem um papel fundamental na redução dos problemas sociais, e a educação quilombola, em particular, deve atuar de forma a reafirmar suas lutas e defender seus direitos (Parreira, 2018).

É possível notarmos, por meio das falas dessa participante, Membro Representante da igreja Assembleia de Deus, que os moradores da comunidade que seguem a religião protestante, embora pertencentes às mesmas famílias dos demais praticantes, não participam das atividades culturais do quilombo. Além disso, rejeitam essa cultura, que é vital para a valorização da história de seus próprios ancestrais. As declarações revelam um profundo preconceito em relação à Cultura Quilombola e, em alguns casos, até uma negação da identidade racial, manifestada nas falas dessa participante durante a pesquisa, na recusa em reconhecer a cor de pele de seus filhos, que são afrodescendentes, inclusive com ascendência de negros retintos.

Esse fenômeno tem um impacto direto na cultura corporal de movimento, uma vez que acaba restringindo a participação de pessoas de religião protestante em práticas culturais próprias de suas comunidades. Essa limitação faz com que essas pessoas fiquem afastadas de atividades coletivas e tradições locais, resultando em uma cultura corporal de movimento mais restrita e limitada às normas e valores da sua religião, o que pode prejudicar a integração social e a diversidade de experiências de movimento.

A participante mencionada, por não compartilhar das práticas e crenças culturais que são valorizadas pelos demais moradores, possui uma percepção nem um pouco preocupada em relação à preservação dessas tradições, muito pelo contrário, ela deseja que as mesmas acabem. Isso revela, ainda, como a diversidade de experiências e visões dentro da própria comunidade pode influenciar a maneira como os indivíduos percebem a importância e a necessidade de manter vivas suas raízes culturais. Essa diferença também reforça a complexidade do desafio de preservar a história e a identidade quilombola, especialmente porque fatores religiosos e culturais afetam diretamente o sentimento de pertencimento e a valorização do patrimônio cultural coletivo.

Para atingirmos os objetivos desta pesquisa, buscamos compreender a

percepção dos quilombolas sobre a valorização, ou a falta dela, da comunidade Gerais Velho pelas escolas do município de Ubaí - MG. Quando questionados, a maioria respondeu que não se sentia valorizada (quatro participantes), enquanto apenas dois participantes responderam positivamente. A seguir, destacamos duas das respostas negativas:

“[...] Não, nem tanto. A hora que precisa da gente eles chamam. Quando querem pegar um projeto, usam a gente para fins lucrativos” (Coordenadora Geral da Cultura e do Batuque).

“[...] Não, só quando eles precisam” (Aluno da Capoeira graduado a dar aulas – 4º cordão).

O mesmo pôde ser observado no Município de Jerônimo Monteiro – ES, em que o Secretário de Educação, Cultura e Turismo informou que a Secretaria da Educação do Município não possui um trabalho aprofundado voltado à cultura, religião e tradições negras, nem iniciativas específicas relacionadas à Comunidade Sítio dos Crioulos. Além disso, ele mencionou que não existe uma escola dedicada exclusivamente à Comunidade, pois a população local é pequena e é atendida pelas escolas da Rede Municipal e Estadual de forma geral (Machado; Rosa, 2022).

Essa é também a realidade da comunidade de Gerais Velho, onde os estudantes frequentam as escolas tradicionais, tanto municipais quanto estaduais, localizadas no município. Os alunos dos anos iniciais estudam em uma escola da Rede Municipal situada na própria comunidade, enquanto os alunos dos anos finais e do Ensino Médio frequentam escolas da Rede Estadual na cidade de Ubaí - MG. Destacamos que a comunidade foi contemplada com uma Escola Modelo destinada ao atendimento dos quilombolas, cuja construção teve início em 2020, mas até a data da elaboração desse trabalho, encontra-se com as obras paradas e ainda não foi concluída. De acordo com os entrevistados quilombolas, há grande expectativa de que essa escola possa proporcionar uma educação mais direcionada aos quilombolas e à preservação de sua cultura.

Contrapondo, apenas dois participantes responderam que acham que a cultura é valorizada pelas escolas da região de Ubaí - MG.

“[...] Sim. No meu ponto de vista sim, porque a gente vê que tem os convites. Não como deveria ser, mas valoriza” (Presidente de uma Associação).

“[...] Sim, muitas vezes somos chamados e a gente vai apresentar” (Folião Guia da Folia de Reis).

Observamos, portanto, de acordo com a percepção dessa amostra de quilombolas, que a Cultura Quilombola do Gerais Velho ainda não possui uma inserção eficaz e contínua na sociedade ubaiense, especialmente no ambiente escolar. De forma geral, as respostas foram semelhantes, inclusive dos participantes que responderam de forma positiva, onde os fatos são os mesmos, o que muda são as interpretações dos sujeitos. De acordo com a maioria dos entrevistados as escolas geralmente só se interessam por essa cultura em momentos específicos quando necessitam, como apresentações culturais ou comemorações do Dia da Consciência Negra, assim como Santos, Bona e Torriglia (2020) destacam que não deve acontecer.

Para uma minoria, o convite ocasional gera uma sensação de valorização. No entanto, embora tais convites sejam um início, entendemos que são insuficientes, considerando a relevância histórica e cultural da comunidade quilombola, que é parte fundamental da identidade nacional e está presente dentro do município. E aparentemente a presença das manifestações culturais do quilombo não ficam restritas apenas à certas datas, mas também se restringem à própria apresentação das danças, ou seja, os quilombolas vão lá e dançam simplesmente, mas não parece haver uma contextualização dos fatos, dos próprios ritos e significados que possuem os cantos e gestos expressados por aquele povo. A dança é por si só uma linguagem, não é mera repetição de movimentos.

[...] a dança engloba sentidos bem mais amplos e complexos do que aprender uma coreografia ou decorar e executar uma sequência de movimentos. A dança pela dança, no mínimo, é uma postura ingênua, pois toda dança comporta valores culturais, sociais e pessoais situados historicamente. Ignorar essas questões faz da dança uma repetição mecânica dos gestos, por mais agradáveis e belos que estes possam nos parecer (Pacheco, 1999, p. 9).

Para Tadra (2012, p. 39) na dinâmica social, a dança “é de grande importância como auxiliar na valorização de um pensamento crítico transformador, articulando a linguagem corporal com a verbal, conectando-as a conteúdos pedagógicos que garantam autoconhecimento e fortalecimento social”.

Sobre as danças afro-brasileiras, Corrêa (2020) explica que incorporam uma variedade de recursos e linguagens expressivas próprias na composição de suas coreografias. Durante o processo de criação, improvisação e adaptação de movimentos oriundos das danças tradicionais populares, essas manifestações preservam elementos culturais marcantes, resultando em espetáculos que podem ser

identificados como dança-afro ou dança negra. Dessa forma, essas expressões artísticas não apenas reafirmam a identidade cultural afro-brasileira, mas também contribuem para a valorização e difusão das tradições herdadas dos povos africanos. Desta forma, entendemos que a integração mais profunda da Cultura Quilombola no contexto escolar traria benefícios significativos, especialmente para os alunos quilombolas que fazem parte dessas instituições. Promover essa cultura de forma mais abrangente nas escolas não só incentivaria a inclusão desses alunos, mas também incentivaria crianças, jovens e adolescentes a preservar e continuar uma tradição cultural que, infelizmente, vem se perdendo com o tempo. Essa valorização proporcionaria uma maior conscientização e respeito pela história da comunidade, além de fortalecer o sentido de pertencimento e identidade cultural entre as futuras gerações.

Sobre isso Parreira (2018) ressalta que é fundamental que o ambiente escolar seja um espaço acolhedor e que promova a felicidade, onde os alunos possam se sentir confiantes e motivados a desenvolver seu processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é essencial que a escola favoreça a participação da comunidade quilombola em sua construção, com o objetivo de reduzir a discriminação e a invisibilidade frequentemente enfrentadas por essa comunidade.

4.4 Perfil dos Professores de Educação Física do município de Ubaí - MG

No município de Ubaí – MG existem cinco escolas da Rede Estadual de Ensino e foram avaliadas apenas quatro, uma vez que uma dessas é a que eu, Andréia, professora pesquisadora atuo, e por esse motivo não esteve incluída na pesquisa. Os professores pesquisados foram então, todos os professores de Educação Física que trabalham nas quatro escolas estaduais do município de Ubaí - MG, totalizando sete professores. Todos eles se propuseram a participar da referida pesquisa, não havendo nenhuma desistência ou negativa.

Com base nas respostas obtidas, o perfil dos professores pode ser caracterizado como: a maioria de sexo feminino, sendo 4 mulheres e 3 homens; com uma faixa etária que varia de 33 a 45 anos (média 39 anos) (Quadro 3), corroborando com a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey* – TALIS), realizada pela Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE) e coordenada no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 2014, pode-se constatar que o típico professor de Educação Básica brasileiro era de sexo feminino (71%), e tinha a média de 39 anos de idade (Brasil, 2014a).

Quadro 3- Idade e sexo dos professores de Educação Física pesquisados.

Professor 1	35 anos	Masculino
Professor 2	45 anos	Feminino
Professor 3	Não respondeu	Masculino
Professor 4	33 anos	Masculino
Professor 5	44 anos	Feminino
Professor 6	43 anos	Feminino
Professor 7	33 anos	Feminino

Fonte: Dados da pesquisa.

Concordando com esses resultados, os dados extraídos do Censo da Educação Básica dos anos 2009, 2013 e 2017, revelaram que o típico professor brasileiro em 2017 era de sexo feminino, com faixa etária média de 41 anos de idade (Carvalho, 2018). Ademais, Hitara, Oliveira e Mereb (2019) inferiram que o perfil dos professores da Educação Básica no Brasil é composto majoritariamente de mulheres com faixa etária em torno de 40 anos de idade.

Na pesquisa de Oliveira, Ribeiro e Rosa Afonso (2018), os autores concluíram que na Educação Básica, onde os salários são menores e as condições de trabalho são as piores, prevalece o sexo feminino, diferente da Rede Federal de Ensino e da Educação Superior em que têm os melhores salários e condições de trabalho, por exemplo, onde constataram a maioria dos professores de Educação Física do sexo masculino.

Especificamente sobre a área da Educação Física, Franciosi, Vieira e Both (2023) também obtiveram resultados semelhantes, em que a maioria dos professores de Educação Física das Redes Estaduais e Municipais, pesquisados no ano de 2019, também eram do sexo feminino (62,7%), com idade até 39 anos (64,4%). E dos 52

professores de Educação Física pesquisados por Pomin e Café (2020), 41 eram do sexo feminino, enquanto 11 eram do sexo masculino.

Podemos observar, ainda, que essa predominância feminina está presente principalmente nos primeiros anos da Educação Básica, e quanto mais avançada a etapa de ensino, mais se nota a presença masculina, que ainda assim é bem menor do que a feminina (Carvalho, 2018; Hitara; Oliveira; Mereb, 2019). Diante disso Carvalho (2018, p. 18) salienta que:

[...] Apesar de as proporções entre homens e mulheres se tornarem mais equilibradas ao longo do período (tendência mais evidente nos anos finais e no ensino médio, principalmente), o que se pode dizer é que a docência se mostra, ainda hoje, como uma boa oportunidade de trabalho para as mulheres.

Fanfani (2007) *apud* Carvalho (2018) argumenta que a feminização de determinadas profissões pode ser interpretada como um indicador de desvalorização social dessas atividades, considerando que, em áreas profissionais de maior prestígio e importância estratégica, a presença masculina predominante tende a dificultar a participação das mulheres. Assim, essas profissões são frequentemente vistas como socialmente subordinadas, sobretudo em comparação com ocupações tradicionais que gozam de maior reconhecimento social.

Desta maneira, observamos que a análise do perfil dos professores de Educação Física em Ubaí – MG, atualmente, reflete um cenário que segue a tendência observada em estudos nacionais e internacionais: a predominância de professoras do sexo feminino, com idade média em torno de 40 anos, corroborando com os dados apresentados. Essa configuração evidencia uma persistente feminização da docência, o que, de acordo com a literatura, está associado à desvalorização social da profissão. Profissões historicamente marcadas por maior presença feminina, como a docência, são comumente vistas como menos prestigiadas em comparação a outras áreas de maior reconhecimento social e melhores condições de trabalho, como o Ensino Superior e a Rede Federal. Essa realidade reforça a necessidade de repensar políticas educacionais e valorização da carreira docente para promover maior equidade de gênero e melhores condições para todos os profissionais da educação.

Em relação ao estado civil, quatro são casados, dois são solteiros e uma em união estável. Resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Franciosi, Vieira e Both (2023) em que a maioria dos professores de Educação Física pesquisados afirmaram possuir um companheiro (67,8% dos participantes da

pesquisa). E nos estudos de Guimarães *et al.* (2023), em que 66,2% dos professores de Educação Física também possuíam companheiros. Em síntese, assim como em outras pesquisas, a análise do estado civil dos professores de Educação Física em Ubaí - MG revela que a maioria tem um relacionamento estável, com predominância de casados, o que se alinha aos dados apresentados.

Com base na classificação do IBGE (Censo de 2022), investigamos também a autodeclaração dos professores de Educação Física do município de Ubaí – MG. Verificamos que a grande maioria (seis) dos professores de Educação Física do município de Ubaí - MG se autodeclararam pardos e apenas um como preto. Segundo os dados do IBGE, Minas Gerais é o estado com a maior quantidade de municípios (404) onde a população autodeclarada parda representa mais de 50% dos residentes (IBGE, 2024).

Esses dados vêm em contradição a pesquisa de Carvalho (2018) baseada nos dados do Censo de Educação Básica, onde expõem que em 2017 a maioria dos professores de Educação Básica brasileiros se autodeclaravam brancos (42%) no geral, com a predominância desse grupo principalmente na região Sul e Sudeste; os pardos estão em segundo lugar com 25,2% dos professores no geral; e os pretos ficando com um percentual geral de somente 4% dos professores.

Corroborando com o Censo de Educação Básica e mais especificamente sobre a Educação Física, nos estudos de Pomin e Café (2020) dos 52 professores dessa disciplina, 44 (84,6%) se autodeclararam brancos, enquanto apenas seis se autodeclararam pardos e dois pretos.

Observamos que os resultados obtidos em nossa pesquisa contrariam esses trabalhos, uma vez que nenhum dos professores se autodeclararam brancos, mas sim pardos. Porém, com relação aos que se autodeclararam pretos, a realidade é a mesma, onde esse grupo é grande minoria entre os professores. No entanto, Carvalho (2018, p. 61) ressalta “que a proporção de afrodescendentes (pardos e pretos) vem aumentando nesse período” entre os anos de 2009 e 2017.

Os autores Hitara, Oliveira e Mereb (2019) destacam ainda que além da maioria dos professores de Educação Básica se autodeclararem brancos, essa predominância ocorre principalmente na rede privada.

O percentual de brancos, em todas as etapas de ensino, é maior na rede privada do que nas públicas, exceto no ensino médio integrado. A maior diferença encontra-se nos anos iniciais do ensino fundamental: as redes públicas apresentam 54,8% de professores brancos e a privada, 67,5%

(Hitara; Oliveira; Mereb, 2019, p. 184).

Carvalho (2018) ainda destaca que analisarmos a distribuição de raça/cor dos professores neste estudo é essencial, pois conduz à reflexão da diversidade cultural brasileira, que precisa ser considerada nas definições das políticas educacionais, “tanto no que diz respeito à propostas multiculturais para a formação do professor quanto no que diz respeito a uma organização escolar adequada, com professores preparados que atendam alunos de universos culturais diferentes” (Carvalho, 2018, p. 26).

Diferentemente das tendências nacionais apontadas nas pesquisas citadas, que indicam uma predominância de professores brancos na Educação Básica, os dados de nossa pesquisa revelam a maioria dos professores autodeclarados pardos, sem a presença de docentes que se identificam como brancos. Contudo, embora o IBGE não faça essa classificação oficialmente, ativistas e o Estatuto da Igualdade Racial consideram como negros os indivíduos autodeclarados pretos e pardos (Agência Brasil, 2023). Dessa forma, todos os professores investigados se enquadram nessa categoria. No entanto, não se pode afirmar que tenham consciência de que, ao se autodeclararem pardos, também estão se identificando como negros.

Ainda assim, há um contraste que ressalta particularidades regionais que se diferem dos padrões observados em níveis mais amplos, especialmente nas regiões Sul e Sudeste, onde a predominância de professores brancos se mostra mais acentuada. Entretanto, a continuidade da minoria de professores que se autodeclararam pretos em Ubaí - MG reflete uma realidade nacional que ainda precisa de avanços significativos. Destaca-se a importância de considerar a diversidade racial e cultural nas políticas educacionais, conforme enfatizado por Carvalho (2018), para promover uma formação docente que reflita e valorize a pluralidade da sociedade brasileira e, assim, ofereça uma educação mais inclusiva e representativa.

Ao avaliar o nível de instrução dos professores, em nosso estudo verificamos que apenas dois deles tinham especialização, sendo que os outros cinco concluíram o Ensino Superior. Esses resultados contrariam os resultados encontrados nos estudos de Santos, Bona e Torriglia (2020), em que é possível verificar que cinco dos sete professores de Educação Física pesquisados possuem uma especialização ou estão cursando, porém, nenhum possui Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado). Assim como na pesquisa de Franciosi, Vieira e Both (2023), em que a grande maioria

dos professores de Educação Física participantes (52 dos 59 pesquisados) possuem uma Pós-graduação e apenas 7 ficaram somente com a Graduação.

Guimarães *et al.* (2023) em sua pesquisa com professores de Educação Física da Rede Estadual e Municipal, inferiram que 185 (62,3%) dos pesquisados possuem uma Pós-graduação, ao passo que 112 (37,7%) não possuem. Apesar de a maioria dos professores de Educação Física dessa região terem buscado uma formação continuada, observamos que o número de docentes que ficaram apenas com a Graduação é um número muito grande.

Verificamos na literatura estudada, o alarmante fato que ainda hoje existe uma parcela (pequena, comparado ao professorado em nível nacional, mas existe) de professores de Educação Básica sem formação de nível superior, apenas com Ensino Fundamental ou Ensino Médio (Carvalho, 2018; Hitara; Oliveira; Mereb, 2019). Visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabelece a obrigatoriedade do Ensino Superior para atuar como professor na Educação Básica, especialmente nos níveis de Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 1996). E A Lei nº 12.796/2013 alterou o artigo 62 da LDB, estabelecendo que a formação em nível Superior se torna obrigatória para todos os docentes da Educação Básica (que inclui Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Com isso, o curso de Magistério em nível Médio deixou de ser admitido como formação mínima para lecionar (Brasil, 2013). E posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE) na Meta 15 estabeleceu que todos os professores de Educação Básica deveriam possuir formação específica em nível Superior na área em que atua, a partir de curso de licenciatura (Brasil, 2014b).

Observamos então, uma realidade contrastante em relação a estudos de outras regiões, isso pode indicar barreiras específicas que dificultam o acesso a programas de especialização nessa região. Acreditamos que possivelmente o fato de a cidade pesquisada estar localizada no interior e ser uma cidade de pequeno porte possuindo poucos professores de Educação Física, os mesmos não tenham tanto interesse ou não acham necessário buscar uma Pós-graduação. Outro fato, é que todos os professores são efetivos na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, e a estabilidade no cargo pode contribuir para que esses docentes não priorizem a formação continuada.

Entretanto, salientamos que todos os professores têm, ou devem ter, conhecimento sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-

brasileira na escola, uma vez que este está bem embasado legalmente e contido em todos os documentos norteadores da Educação Básica, como na BNCC e CRMG, por exemplo. Além disso, a partir da própria Graduação, os docentes adquirem conhecimentos básicos sobre esse tema e sobre a obrigatoriedade e importância do mesmo, o que pode e deve embasar o anseio pela busca de um aprofundamento, assim como em diversos outros temas que são abordados na Graduação de forma superficial, mas que necessitam da busca por um aprofundamento para obter domínio do conteúdo. Nos estudos de Pomin e Café (2020) observamos que parte dos professores de Educação Física afirmaram que obtiveram conhecimento sobre o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Graduação, e outros docentes buscaram complementar a partir da formação continuada.

Contudo, estudos sobre a temática indicaram que apesar de algumas Universidades abordarem a temática Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas ementas dos cursos de Licenciatura em Educação Física, o tratamento dado a esse tema ainda é superficial. Essas disciplinas parecem desconectadas de sua função essencial, situando-se mais como uma aplicação formal da legislação e para atender as formalidades legais, do que como uma abordagem profunda (Crocetta, 2014; Silva, 2019), e em algumas, esse tema nem chega a ser contemplado nos documentos norteadores da Instituição (Rodrigues Júnior, 2016). Com isso, muitos sujeitos entram e saem da Universidade sem terem grandes mudanças com relação a essa temática, se tornando assim, docentes despreparados para tratar de temáticas como preconceito, discriminação, estereótipos, dentre outros temas relevantes (Silva; Marques, 2016).

Ainda que a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira esteja bem estabelecida na legislação educacional e nos documentos orientadores da Educação Básica, podemos notar que ainda existem grandes lacunas na formação dos professores em relação a essa temática. Embora a Graduação ofereça uma base de conhecimento e metodologias para o desenvolvimento do tema, a abordagem muitas vezes é superficial, refletindo uma aplicação formal da legislação em vez de um compromisso profundo com a temática.

Entretanto, Silva (2019) aponta ter havido avanços com relação a inserção dessa temática nos currículos da Educação Física, ainda que timidamente. E estudos demonstram que programas como o PIBID tem proporcionado uma formação diferenciada e significativa aos participantes, incluindo discentes, docentes do curso,

professores das escolas parceiras e demais envolvidos ao promover a articulação entre teoria e prática, incentivar a troca de saberes e fortalecer a qualidade da formação docente (Tavares, 2017; Corrêa, 2020).

Apesar dos avanços observados, ainda há muito a ser feito para garantir uma formação sólida. Portanto, destacamos que a abordagem da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Física deve ser compreendida como uma responsabilidade coletiva, que envolve não apenas os professores, mas também a comunidade escolar, as políticas educacionais e a sociedade como um todo. Os docentes, com o conhecimento adquirido na Graduação, podem atuar como agentes fundamentais nesse processo, desde que sejam asseguradas condições dignas de trabalho e formação continuada. Dessa forma, é possível fortalecer a educação como uma ferramenta de valorização cultural e cidadania, contribuindo para um ensino mais inclusivo e reflexivo sobre a diversidade do país.

Sobre o modelo de trabalho, todos os professores responderam que não possuem dedicação exclusiva. Santos, Bona e Torriglia (2020, p.10) em sua pesquisa, confirmaram essa situação onde três dos sete professores de Educação Física pesquisados na Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa do Sul – SC, acumulavam várias outras profissões distintas como “*personal training*, hidroginástica, natação, revenda de cosméticos, motoboy, caixa de lanchonete e garçom”. E essas mesmas autoras destacam que devido as condições de trabalho “fica evidente a necessidade dos professores de ter que se desdobrar em mais de uma função para qualificar o salário recebido” (Santos; Bona; Torriglia, 2020, p. 10).

Oliveira, Ribeiro e Rosa Afonso (2018) asseguram que o regime de trabalho de dedicação exclusiva, melhora as condições de trabalho dos professores pois evita o acúmulo de cargos, cargas horárias elevadas, e a necessidade de exercer outras funções fora do âmbito escolar para completar sua renda mensal.

Guimarães *et al.* (2023) encontraram nos resultados de seus estudos em Florianópolis que dos professores de Educação Física da Rede Estadual e Municipal pesquisados, 119 (42,2%) trabalham em duas escolas ou mais; e 210 professores (70,7%) possuem uma carga horária de trabalho extensiva de 40 horas ou mais; além disso Carvalho (2018) ressalta que o acúmulo de funções em mais de uma escola, mais uma turma, mais de uma disciplina e a carga horária extensa destinada a muitos professores, são condições que dificultam o trabalho dos mesmos, afetando diretamente no seu rendimento e na qualidade de ensino oferecida.

Portanto, esta pesquisa evidencia assim como nos trabalhos apresentados, que, devido às condições de trabalho e à remuneração insuficiente, todos os docentes de Educação Física atuantes no município de Ubaí - MG se veem obrigados a acumular múltiplas funções e exercer atividades paralelas para complementar sua renda. Essa situação implica desafios significativos, como o acúmulo de carga horária e funções, que podem impactar negativamente o desempenho e a qualidade do ensino.

Podemos inferir que a ausência de um regime de dedicação exclusiva impacta negativamente as condições de trabalho dos professores de Educação Física, levando-os a acumular múltiplos cargos ou buscar atividades fora do ambiente escolar para complementar sua renda mensal. Ademais, salários adequados são fundamentais para proporcionar estabilidade aos docentes, permitindo que se dediquem exclusivamente ao ensino.

Percebemos assim, um perfil para os professores de Educação Física atuantes na Rede Estadual do município de Ubaí – MG, sendo a maioria mulheres com idades entre 33 e 45 anos, autodeclaradas pardas, sem especialização específica na área educacional, com cargos efetivos, e sem dedicação exclusiva à docência.

4.5 Ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira pelos professores de Educação Física do município de Ubaí - MG

Ao avaliar o ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira pelos professores de Educação Física do município de Ubaí - MG, observamos que a maioria (seis dos professores pesquisados) já trabalharam essas culturas nas salas de aula sendo que apenas um nunca trabalhou esse tipo de conteúdo. Pomin e Café (2020) também encontraram esses resultados quando pesquisaram 52 professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em que 51 docentes responderam trabalhar esse tema em suas aulas e apenas um respondeu não trabalhar o mesmo. Santos, Bona e Torriglia (2020), destacaram que dos sete professores de Educação Física pesquisados por elas, quatro disseram que já trabalharam esse conteúdo em suas aulas.

Observamos assim, que os resultados dessa pesquisa corroboram com os trabalhos mencionados, indicando um cenário positivo em relação ao ensino da

Cultura Africana e Afro-brasileira pelos professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do município de Ubaí - MG, com a maioria já abordando ou tendo abordado esse tema em suas aulas. Essa prática é fundamental, pois amplia as possibilidades pedagógicas da Educação Física, transformando-a em uma ferramenta de reflexão sobre a diversidade e promovendo o respeito às diferenças.

Inserir esse tema dentro das aulas de Educação Física abre um leque de possibilidades, pois de acordo com Pomin e Café (2020) a Educação Física pode ser vista como uma ferramenta importante para estimular a reflexão sobre a diversidade presente na cultura corporal de movimento, indo além da prática esportiva, da separação de gêneros e da competitividade, que reflete valores ocidentais burgueses naturalizados.

Em vista disso, Parreira (2018) complementa que a educação possui um papel fundamental para permitir que os alunos, cujas identidades ainda estão em formação, se conectem com as verdadeiras histórias de luta e resistência dos povos quilombolas, promovendo a valorização de sua historicidade. Ademais, é uma forma de incluir no processo educativo as narrativas dos demais povos tradicionais, que têm frequentemente suas histórias ignoradas.

Nesse contexto, a compreensão das Culturas Brasileiras como racialmente diversa e pluriétnica amplia as possibilidades de discutir a diversidade e o respeito às diferenças na escola, contribuindo para a superação do racismo no ambiente escolar. A Educação Física deve assumir o papel de dar visibilidade às diferentes culturas, combatendo estereótipos raciais, promovendo a equidade e incentivando mudanças nos paradigmas sociais segregatórios e centrados na branquitude. Ao problematizar essas questões, ela fomenta o debate sobre as relações sociais e busca superar ideais que limitam o exercício pleno da cidadania para todos os estudantes (Pomin; Café, 2020).

Destarte, é indispensável trabalharmos a Cultura Africana e Afro-brasileira nas aulas de Educação Física escolar, uma vez que esse componente curricular por muito tempo teve forte ação na constituição de ideias racistas e opressoras, o que necessita além do cumprimento da legislação, de ações reparatórias (Silveira; Alviano Júnior, 2022). Climaco, Santos e Taffarel (2018, p. 682) reforçam que “a escola perpassa por espaço que reproduz o racismo, discriminação e a desigualdade”. Assim, trabalhar a Cultura Africana e Afro-brasileira nas aulas de Educação Física não é apenas um dever legal, mas uma ação indispensável para reparar injustiças históricas e fomentar

uma educação que contribua para a cidadania plena e consciente de todos os estudantes.

A partir dos dados obtidos, pudemos observar que a forma de trabalho deste conteúdo se deu principalmente por danças, jogos, brincadeiras e lutas, corroborando com outros estudos que também obtiveram essas mesmas Unidades Temáticas como respostas (Climaco; Santos; Taffarel, 2018; Santos; Bona; Torriglia, 2020; Pomin; Café, 2020; Corrêa, 2020; Oliveira *et al.*, 2021b; Galvão; Cunha, 2021).

Trabalhar com as Relações Étnico-Raciais por meio de atividades lúdicas é uma oportunidade para oferecer às crianças conhecimentos sobre diferentes culturas e etnias. Nesse sentido, o professor de Educação Física pode utilizar a cultura lúdica como uma ferramenta para reduzir preconceitos e discriminações, incentivando a formação de crianças e jovens mais críticos, responsáveis e participativos (Lima, 2022).

Alguns professores descreveram que, além desses conteúdos, utilizam também aulas de vídeo e livros para demonstrarem aspectos sobre a cultura. Pomin e Café (2020) também obtiveram respostas relacionadas a outros materiais didáticos como gráfico, audiovisual e sonoro através da internet, jogos e materiais criados pelo próprio professor. Barroso e Darido (2017, p. 494) destacam que

mesmo não sendo comum a utilização de livros didáticos no componente curricular Educação Física, salienta-se a estruturação da prática pedagógica de muitos professores procurando atribuir significado ao processo de ensino e aprendizagem das práticas corporais, fazendo uso de outros tipos de material, como colunas de jornais impressos, buscas na internet, reportagens de televisão, entre outros.

Contudo, as autoras Santos, Bona e Torriglia (2020), ressaltam que é relevante que essas atividades sejam trabalhadas não como atividades isoladas, mas com o objetivo de refletir sobre as relações Étnico-Raciais presentes nesse contexto. E dos quatro professores que responderam na pesquisa dessas autoras que trabalham esse conteúdo em suas aulas, apenas dois deixaram claro que trabalham de forma crítica, com um objetivo e não como atividades soltas. Corroborando, Foganholi (2019) ressalta que desenvolver esses conteúdos de forma descontextualizada não significa promover o respeito e a valorização da diversidade cultural, tampouco irá contribuir eficazmente para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Dessa forma, percebemos um cenário positivo nas escolas estaduais do município de Ubaí - MG, evidenciado pela maioria dos professores que afirmam

utilizar

diferentes metodologias para abordar esses temas em suas aulas. No entanto, é essencial garantir que essas práticas sejam implementadas de maneira abrangente e estratégica, com objetivos claros e bem definidos, e não como atividades isoladas e desconectadas do contexto educativo mais amplo.

Oliveira *et al.* (2021b) destacam que a ausência de representatividade no ambiente escolar pode contribuir para a perpetuação da exclusão racial, além de afetar tanto a identidade quanto o desempenho acadêmico dos estudantes negros. Nesse contexto, torna-se essencial refletir sobre como a escola aborda a diversidade cultural existente e sobre seu papel na formação de seus alunos. Pomin e Café (2020) também ressaltam que na busca por uma educação que rompa com modelos colonizadores e enfrenta o racismo, torna-se fundamental revisar os paradigmas da Educação Física e redefinir seus conceitos. Essa mudança precisa levar em conta a diversidade cultural do Brasil, promovendo a representatividade de todos os alunos e valorizando a pluralidade e o respeito às diferenças, de modo que a escola não imponha uma identidade única nem apague as representações de diferentes grupos raciais e étnicos.

Diante disso, ressaltamos que incluir conteúdos relacionados à Cultura Africana e Afro-brasileira nas aulas de Educação Física transcende a simples expressão corporal, abrindo caminho para uma ampla gama de temas relevantes e enriquecedores. Entre eles, destacam-se discussões sobre racismo, a história da escravidão e da abolição, a vasta herança cultural e genética dos povos africanos, representatividade e empoderamento, questões de gênero e intolerância religiosa, entre outros. Abordar esses temas de forma integrada às práticas corporais permite que as aulas se tornem espaços de reflexão e aprendizado, promovendo debates significativos que ajudam a desenvolver a consciência crítica dos alunos e a formar cidadãos mais informados, empáticos e comprometidos com a equidade e a justiça social.

Todos os professores, inclusive aqueles que demonstraram não trabalhar os conteúdos referentes à Cultura Africana e Afro-brasileira em suas aulas, responderam que colocam esses conteúdos em seu planejamento anual realizado no início do ano. Podemos observar na pesquisa de Santos, Bona e Torriglia (2020), que a maioria dos professores de Educação Física (seis dos sete pesquisados), responderam que esse conteúdo está previsto no currículo, citando inclusive a BNCC e que o conteúdo é

importante na organização escolar, mesmo três deles afirmando não trabalhar o tema em suas aulas.

Observamos, tanto nesta pesquisa quanto na das autoras supracitadas, uma contradição no âmbito do professorado de Educação Física: embora muitos afirmem incluir os temas Cultura Africana e Afro-brasileira em seus planejamentos, a implementação efetiva nas aulas nem sempre ocorre. Esse fenômeno não se limita à realidade de Ubaí - MG, levantando questionamentos sobre a aplicação desses temas em sala de aula e se, de fato, estão sendo trabalhados de forma significativa ou apenas registrados de modo superficial nos planos de ensino. Entretanto, “não basta planejar coerentemente a intervenção, mas é necessário concretizá-la diariamente na prática” (Sanches Neto *et al.* 2006, p. 272, *apud* Galvão; Cunha, 2021).

Em síntese, é evidente que, embora os temas relacionados à Cultura Africana e Afro-Brasileira sejam incluídos nos planejamentos anuais e mencionados como importantes pelos professores de Educação Física, a implementação prática ainda apresenta fragilidades. Essa discrepância entre planejamento e execução reforça a necessidade de ações concretas e contextualizadas que promovam efetivamente o respeito à diversidade cultural e a valorização das contribuições Africanas e Afro-brasileira. Como apontado, trabalhar esses conteúdos de maneira superficial ou descontextualizada não alcança os objetivos de uma educação transformadora, capaz de contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva. É imprescindível que o compromisso com esses temas vá além do registro em planos de ensino, refletindo-se em práticas pedagógicas significativas e alinhadas aos valores da diversidade e inclusão.

Com relação à frequência em que a Cultura Africana e Afro-brasileira são desenvolvidas nas aulas de Educação Física, verificamos que grande parte dos professores relataram que abordam essas culturas todo mês, seguido daqueles que as inserem duas vezes ao ano e outros por pelo menos uma vez ao ano. Apenas um dos professores afirmou não incluir esse tipo de conteúdo, justificando a decisão pela falta de interesse dos alunos. Além disso, uma professora mencionou trabalhar o tema todo mês nas três fases de ensino com as quais atua na escola – Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O mesmo pôde ser observado nos estudos de Oliveira *et al.* (2021b) em que a maioria dos professores de Educação Física pesquisados afirmaram trabalhar esses temas, na maioria das vezes, apenas em datas específicas e como forma de espetáculos e/ou apresentações; e apenas

uma professora afirmou abordá-los em todos conteúdos trabalhados durante todo o ano letivo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) destaca que esses temas devem ser desenvolvidos durante todo o ano letivo e utilizando diferentes meios, como podemos ver nos parágrafos abaixo.

[...] O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não [...] (Brasil, 2004c, p. 20).

[...] O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social [...] (Brasil, 2004c, p. 22).

[...] O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social [...] (Brasil, 2004c, p. 22-23).

Da mesma forma, a BNCC e o CRMG seguem as normativas nacionais para o desenvolvimento da Cultura Africana e Afro-brasileira em escala nacional e estadual, respectivamente (Brasil, 2018a; Minas Gerais, 2018). Corroborando com esse pensamento, Climaco, Santos e Taffarel (2018) asseguram que abordar a Cultura Corporal Afro-brasileira no componente curricular de Educação Física na Educação Básica é uma maneira de contribuir para a efetivação da Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/2008, garantindo que o currículo escolar inclua o acesso às contribuições dos povos negros em diversas áreas.

Em visto disso, embora haja esforços isolados de professores para incluir a Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo da Educação Física, a frequência e a abordagem muitas vezes não estão em conformidade com as DCNERER, que preveem o desenvolvimento contínuo e diversificado desses conteúdos ao longo do ano letivo. O tratamento pontual, restrito a datas comemorativas ou a apresentações, reflete uma prática ainda distante do ideal preconizado pelas DCNERER, pela BNCC e pelo CRMG. A efetivação das Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/2008 exigem uma

abordagem integrada, capaz de destacar as contribuições dos povos africanos e seus descendentes para a história e cultura brasileiras em diferentes contextos. Portanto, é necessário avançar para uma prática pedagógica consistente, que utilize diversos meios e projetos ao longo do ano, garantindo a valorização plena da diversidade cultural e a formação de cidadãos conscientes e respeitosos em relação às questões étnico-raciais.

Assim, destacamos a importância de promover o aprofundamento dos conhecimentos sobre a Cultura Africana e Afro-brasileira e sua integração às práticas pedagógicas em todas as áreas do conhecimento, incluindo a Educação Física. Sendo uma disciplina que se conecta diretamente com a cultura, essa integração deve ocorrer de forma contínua e não apenas em datas comemorativas. Para isso, é fundamental que haja apoio institucional, formação adequada e recursos que possibilitem o desenvolvimento desse tema ao longo de todo o ano letivo.

Ao analisar as etapas de ensino em que a Cultura Africana e Afro-brasileira é abordada, verificamos que os professores selecionaram mais de uma opção em suas respostas conforme apresentado no Quadro 4. Dessa forma, cinco docentes indicaram trabalhar esse tema no Ensino Fundamental, quatro no Ensino Médio, apenas um na Educação Infantil e outro na EJA.

Quadro 4- Etapas de ensino em que são desenvolvidas a Cultura Africana e Afro-brasileira pelos professores de Educação Física.

Ensino Fundamental	Professores 2, 3, 5, 6 e 7
Ensino Médio	Professores 1, 3, 5 e 7
Educação Infantil	Professora 6
EJA	Professora 7

Fonte: Dados da pesquisa.

Esses dados revelam que a maioria dos professores desenvolve ou já desenvolveu esse conteúdo, predominantemente, com os estudantes das etapas iniciais, como o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Contudo, ressaltamos que

este é um tema que deve ser abordado em todas as fases de ensino, como destaca as DCNERER mencionando o § 2º, Art. 26A, Lei 9.394/1996⁷,

[...] O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (Brasil, 2004c, p. 21).

Da mesma forma, a BNCC e CRMG seguem as mesmas orientações, e, sobretudo, ressaltam o fato de ser um dos Temas Contemporâneos Transversais tratados como parte fundamental para a formação integral dos estudantes que devem perpassar todas as áreas do conhecimento e etapas da educação básica (Brasil, 2018b; Minas Gerais, 2018).

Embora a Cultura Africana e Afro-Brasileira deva permear todas as etapas de ensino, sua presença é mais evidente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, enquanto o Ensino Médio e a EJA recebem menos atenção nesse aspecto. Esse cenário pode estar ligado à idade dos alunos e às metodologias adotadas, que tendem a ser mais acessíveis para crianças. No entanto, é essencial que esses conteúdos sejam integrados em toda a Educação Básica, exigindo um esforço conjunto entre gestores, instituições de ensino e educadores para a implementação de estratégias adequadas a cada faixa etária e contexto.

Conforme preconizam as DCNERER, a BNCC e o CRMG, esse tema deve ser desenvolvido de forma contínua e integrada em todas as fases e modalidades de ensino, garantindo uma formação integral e plural para os estudantes. A transversalidade desse conteúdo é essencial para promover a Educação das Relações Étnico-Raciais, valorizando a diversidade cultural e construindo práticas pedagógicas que contribuam para o respeito às diferenças e para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao serem questionados sobre as principais dificuldades na abordagem da Cultura Africana e Afro-Brasileira em sala de aula, a maioria dos professores destacou

⁷ § 2º, Art. 26A, Lei 9.394/1996: Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

a falta de estrutura como o principal desafio. Além disso, muitos mencionaram o baixo envolvimento dos alunos, evidenciando obstáculos na promoção do interesse e engajamento nas atividades. No entanto, um dos docentes, que se autodeclara preto, afirmou não enfrentar dificuldades ao tratar desses conteúdos, o que indica a importância da identificação, do repertório cultural e do domínio do tema na condução de práticas pedagógicas mais eficazes.

Os resultados encontrados em nossa pesquisa se diferem dos encontrados por Oliveira *et al.* (2021b) em que os professores apontaram como as maiores dificuldades o preconceito da comunidade escolar, bem como o receio dos alunos, principalmente os de religião protestante, relacionando esse tema as religiões de matriz afro, que não são bem vistas por estes; e a falta de conhecimento sobre a temática. Firmando o fato destacado por Climaco, Santos e Taffarel (2018, p. 678) que mesmo nas comunidades quilombolas “esses territórios estão na contemporaneidade cercados por templos neopentecostais que incitam o preconceito e a intolerância de sua própria herança africana”.

Sobre a falta de interesse dos estudantes por alguns conteúdos da Educação Física, Silva e Ramalho (2021) confirmaram em sua pesquisa com ex-alunos de uma das escolas da Rede Estadual desse município (Ubaí – MG), que a postura desinteressada e descompromissada de alguns professores desse componente curricular, são fundamentais para a desmotivação e desinteresse dos alunos em participarem das aulas.

Sabemos que os desafios enfrentados diariamente pelos professores, em especial os de Educação Física, são inúmeros, incluindo a carência de materiais e a ausência de uma infraestrutura adequada para a realização de um trabalho de excelência. No entanto, é fundamental ressaltar que tais dificuldades, assim como o desinteresse dos alunos, não devem ser utilizadas como justificativa para a omissão no trabalho com esses ou quaisquer outros conteúdos. Afinal, há educadores que conseguem desenvolver suas atividades mesmo diante de condições semelhantes.

Dessa forma, torna-se imprescindível que os docentes busquem estratégias criativas e alternativas pedagógicas para superar essas adversidades, assegurando que os conteúdos sejam abordados de maneira significativa e inclusiva. Esse cenário evidencia, ainda, a necessidade de investimentos na melhoria da infraestrutura, na formação contínua dos professores e, sobretudo, no comprometimento dos

profissionais em adotar metodologias que tornem os temas mais atrativos e acessíveis aos estudantes, favorecendo um aprendizado mais efetivo e participativo.

Para obter uma visão mais aprofundada e subjetiva dos professores sobre esse tema, realizamos também uma investigação por meio de questões dissertativas. Na primeira questão dessa natureza, perguntamos aos professores se consideravam importante trabalhar a Cultura Africana e Afro-brasileira nas aulas de Educação Física. Todos os professores responderam que a temática é relevante, inclusive o que afirmou não trabalhar esses conteúdos em suas aulas. Entretanto, dividimos as respostas em três subcategorias: os que consideram “a Cultura Africana e Afro-brasileira como pilar da história e cultura do povo brasileiro”; os que tratam “a Cultura Africana e Afro-brasileira como uma cultura distinta da nossa”; e os que abordam “a Cultura Africana e Afro-brasileira como um conteúdo da Educação Física capaz de trabalhar temas atitudinais pertinentes”.

Sobre os que consideram a Cultura Africana e Afro-brasileira como pilar da história e cultura do povo brasileiro, salientamos as respostas:

[...] “É importante conhecer a nossa história, a história da nossa pluralidade étnica e valorizar o convívio entre todas as pessoas” (Professor 1).

[...] “Porque a cultura africana e afro-brasileira é um dos pilares da história do nosso país. Com o trabalho desta cultura enriquecemos a formação de uma sociedade mais inclusiva e igualitária (Professora 6).

O mesmo foi observado nas pesquisas de Galvão e Cunha (2021) e Oliveira *et al.* (2021b) em que nesta última, nove dos dez professores de Educação Física pesquisados afirmaram que é importante trabalhar esses temas nas aulas. Corroborando com nossa pesquisa, alguns desses professores responderam relacionando a importância à grande miscigenação presente no Brasil e a contribuição da Cultura Africana na formação da nossa cultura. Pomin e Café (2020, p. 5) ressaltam que

[...] confia-se na importância da intervenção feita pela Educação Física, que oferece as primeiras experiências corporais conscientes das crianças por meio das práticas mediadas vivenciadas na escola e que possibilita a conexão com temas urgentes da contemporaneidade, dentre esses temas estão a prática do racismo e a superação desse comportamento.

Dessa forma, foi possível observarmos que a inclusão dessas culturas na Educação Física escolar pode contribuir significativamente para a formação cidadã dos estudantes, bem como a sensação de pertencimento a esse meio. As respostas

dos professores que consideram a Cultura Africana e Afro-brasileira como pilar fundamental da história e cultura do povo brasileiro reforçam a importância de se trabalhar esses conteúdos nas aulas de Educação Física, visando o reconhecimento da pluralidade étnica e a valorização da convivência entre os diferentes grupos.

Como observado nas pesquisas supracitadas, a compreensão sobre a relevância da Cultura Africana na formação cultural brasileira está amplamente presente entre os educadores, com muitos, associando a temática às grandes misturas étnicas do país e à contribuição dos povos africanos. Nesse contexto, Climaco, Santos e Taffarel (2018, p. 689-690) abordando essa temática, ressalta que:

[...] Estes projetos trouxeram a possibilidade do diálogo, do aprendizado e do reconhecimento de sua cultura por parte dos estudantes. O envolvimento e o senso de pertencimento se constituíram a partir de cada etapa, quando os(as) estudantes se apropriavam do conteúdo em questão e o reconhecia como parte sua cultura local e brasileira.

Nesse contexto, a Educação Física se configura como uma ferramenta poderosa para promover o reconhecimento cultural e a reflexão sobre temas contemporâneos, como o racismo e a construção de uma sociedade mais inclusiva, como enfatizam. Ao integrar esses conteúdos, os professores proporcionam aos alunos uma vivência que não só enriquece seu aprendizado, mas também fortalece o senso de pertencimento e a identidade cultural. Dessa forma, a Educação Física escolar pode contribuir significativamente para a formação cidadã dos estudantes, possibilitando o diálogo e o reconhecimento da Cultura Africana e Afro-brasileira como parte essencial da cultura local e nacional.

Ressaltamos também a resposta de um dos professores, que ao nosso ver, trataram a Cultura Africana e Afro-brasileira como uma cultura distinta da nossa:

[...] *“Para valorização de tais culturas, e entendimento dos alunos que precisam respeitar e conhecer essas culturas”* (Professor 4).

Durante esse trabalho já abordamos diversas vezes como a Cultura Africana influenciou diretamente na formação da cultura de nosso país, formando assim a Cultura Afro-brasileira, como apontaram alguns autores como Prandi (2000) e Souza e Guasti (2018). Isto posto, Climaco, Santos e Taffarel (2018) defendem a importância de garantir aos estudantes o direito de acessar os conhecimentos relacionados à essas culturas, independentemente de sua identidade étnico-racial. Essa abordagem busca proporcionar subsídios para que todos possam se apropriar de saberes

culturais historicamente negados na educação brasileira, marcada por pressupostos eurocêntricos.

Assim, a abordagem da Cultura Africana e Afro-brasileira deve ser integrada ao currículo de forma ampla, a fim de enriquecer a formação dos estudantes e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, plural e consciente da sua verdadeira identidade cultural.

Em contrapartida, três professores abordaram a Cultura Africana e Afro-brasileira como um conteúdo da Educação Física capaz de trabalhar temas atitudinais pertinentes. Ressaltamos aqui duas respostas dos professores:

[...] “Porque os alunos precisam ter conhecimento de todo conteúdo que envolve a Educação Física” (Professora 5).

[...] “Ao incluir a cultura africana e afro-brasileira nas aulas, estaremos promovendo a valorização da diversidade, além de ajudar no combate ao racismo, a discriminação com inclusão e respeito. Dessa forma também reconhecem a influência dessas culturas” (Professora 7).

Como já foi mencionado anteriormente, o trabalho com a Cultura Africana e Afro-brasileira, especialmente na Educação Física escolar, por meio da cultura corporal de movimento, oferece a oportunidade de abordar diversas questões atitudinais. Assim como na pesquisa de Oliveira *et al.* (2021b), em que alguns professores destacaram a importância desse tema nas aulas de Educação Física, enfatizando seu papel no combate ao preconceito e utilizando a disciplina como ferramenta para trabalhar questões de inclusão e respeito. De maneira semelhante, o estudo de Climaco, Santos e Taffarel (2018) desenvolveu atividades relacionadas à Cultura Africana e Afro-brasileira, abordando temas como gênero, racismo, empoderamento feminino, entre outros, ampliando a reflexão crítica e a conscientização sobre esses importantes tópicos.

Sendo assim, inferimos que a maioria dos professores de Educação Física atuantes na Rede Estadual do município de Ubaí – MG reconhecem a relevância de abordar a Cultura Africana e Afro-brasileira em suas aulas. No entanto, é possível observar que alguns ainda percebem essa cultura como algo distante, desconectado da formação histórica do povo brasileiro e da cultura nacional. Por outro lado, há professores que compreendem a Cultura Africana e Afro-brasileira como um componente essencial da educação, tanto pela sua importância histórica, quanto como um conteúdo que tem o potencial de promover a formação cidadã e os valores

de respeito, igualdade e diversidade. Essa visão mais ampla e crítica sobre o tema é vista por nós como positiva, pois reflete uma compreensão mais profunda da importância de integrar essas culturas no currículo escolar. Ao adotar essa abordagem, os educadores estão não apenas cumprindo as diretrizes legais, mas também contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e plural.

Por fim, indagamos se os professores tinham algo a propor para melhorar o ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. Diante dessa questão, também dividimos em três subcategorias, sendo elas: “uso de metodologias ativas e diversificadas”; “uso de metodologia teórica” e “interesse dos profissionais em cada local de trabalho”. No entanto, uma docente não apresentou nenhuma proposta para contribuir com esse processo.

Sobre o uso de metodologias ativas e diversificadas obtivemos quatro respostas:

[...] “Seria interessante trazer mais para o cotidiano, sobre a cultura, costumes, jogos dos quilombolas e afro-brasileira” (Professor 1).

[...] “As escolas deveriam ter um projeto interdisciplinar voltado para trabalhar a cultura africana e afro-brasileira” (Professora 2).

[...] “Trazer à escola pessoas da cultura quilombola, existente em nosso município para que os alunos conheçam e aceitem melhor outras culturas que eles ainda não conheçam” (Professor 4).

[...] “É necessário realizar abordagens educacionais inclusivas e respeitadas, através de debates, pesquisas, rodas de conversas, projetos de inclusão, jogos da cultura afro-brasileira e quilombola, danças entre outros, além da formação continuada dos professores” (Professora 7).

Galvão e Cunha (2021, p. 81) também encontraram sugestões semelhantes em sua pesquisa, como por exemplo, “organização de projetos a curto e longo prazo, sendo como tema central cultural a capoeira”. E os autores Oliveira *et al.* (2021b, p.11) também encontraram respostas relacionadas a necessidade de trabalhar de forma interdisciplinar, pois caso contrário “a educação física sozinha não funciona”.

Entretanto, nas respostas obtidas em nossa pesquisa, identificamos duas vertentes: de um lado, professores que reconhecem a importância de trabalhar a Cultura Africana e Afro-brasileira nas aulas de Educação Física, inclusive sugerindo metodologias mais ativas e diversificadas do que as tradicionais; e, por outro lado, os mesmos profissionais, em alguns casos, transferindo essa responsabilidade para terceiros. Essa última postura é corroborada pelos relatos de quilombolas, que

afirmam receber convites pontuais para se apresentarem, geralmente em datas comemorativas, sendo valorizados apenas nessas ocasiões, quando o interesse da escola está em evidência.

Silva e Ramalho (2021) concluíram em sua pesquisa que a diversificação de conteúdos e metodologias nas aulas de Educação Física escolar, interfere diretamente na percepção dos estudantes sobre o que é esse componente curricular e a sua real importância na escola, conseqüentemente, influencia significativamente no interesse dos mesmos pelas aulas.

Dessa maneira, é fundamental que esses temas sejam trabalhados de forma contínua e significativa nas aulas, com a adoção de metodologias adequadas e eficazes. Embora o trabalho interdisciplinar seja uma abordagem enriquecedora, não deve ser visto como a única possibilidade para a abordagem desses conteúdos. Como observado, eles podem ser integrados às aulas ao longo de todo o ano letivo, independentemente do conteúdo específico, ampliando as oportunidades de aprendizado para os estudantes além de danças, brincadeiras, jogos ou lutas. Para isso, é essencial que os educadores tenham o suporte necessário, tanto em termos de formação quanto de infraestrutura, para desenvolver práticas pedagógicas que tornem o ensino mais atrativo e acessível a todos.

O Caderno de Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006) disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) como subsídio para as escolas e os professores, possui diversas sugestões de atividades para trabalhar esses temas dentro das aulas em cada fase de ensino. Além disso, é possível encontrar na internet, inúmeras possibilidades de trabalhar esse tema de forma diversificada e sistematizada nas aulas.

Corroborando, Galvão e Cunha (2021) ressaltam que os conteúdos da Educação Física devem ser trabalhados, considerando não só o aprofundamento nas práticas em si, mas pensando principalmente na diversidade, já que a cultura do povo brasileiro é diversa. Sendo assim, é fundamental enxergarmos o ser humano no contexto da sociedade, considerando o corpo não apenas como um elemento biológico, fisiológico ou mecânico em seus movimentos, mas como um portador de identidades culturais e étnico-raciais (Climaco; Santos; Taffarel, 2018).

As sugestões dos professores sobre a melhoria do ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas revelam a necessidade de metodologias mais ativas,

diversificadas e interdisciplinares. Muitos professores destacam a importância de incorporar práticas cotidianas, como jogos, danças e debates, além de promover a inclusão de vozes e culturas locais, como as comunidades quilombolas. No entanto, embora muitos reconheçam a relevância de diversificar as metodologias, é evidente que alguns ainda delegam a responsabilidade de implementar essas práticas a outros profissionais, uma abordagem que limita a eficácia do ensino. Assim, é fundamental que os professores não apenas adotem metodologias mais eficazes, mas também se empenhem em integrar esses conteúdos ao longo do ano letivo, em diversas abordagens, sem esperar necessariamente por um trabalho interdisciplinar formal.

Em contrapartida, uma professora mencionou o uso de metodologia teórica:

[...] “Mais material didático precisa chegar às escolas. Pois material de Educação Física como livros, apostilas são muito difíceis dos professores terem acesso. Geralmente os professores ficam à procura de textos para trabalhar” (Professora 5).

Sugestão também mencionada na pesquisa de Galvão e Cunha (2021, p. 81) como “livros relacionando à cultura”. Sobre isso, Barroso e Darido (2017) destacam que o material didático pode abranger diversas formas, como recursos audiovisuais, digitais e impressos, incluindo apostilas, livros didáticos e paradidáticos.

Estudos apontam que historicamente, a Educação Física tem demonstrado um distanciamento com os livros didáticos, o que pode ser atribuído ao foco tradicional na execução de movimentos corporais em detrimento da apropriação crítica do conhecimento como componente curricular. No entanto, observa-se um movimento emergente em direção ao reconhecimento da importância de uma abordagem mais crítica e integrada entre ambos. Esse avanço é evidenciado pelo aumento, ainda que modesto, de produções relacionadas a livros didáticos na área (Souza Júnior *et al.*, 2015).

Entretanto, embora o livro didático seja amplamente reconhecido como um recurso valioso para a interação entre conhecimentos de alunos e professores, também é alvo de diversas críticas. Entre elas, destacam-se as que questionam a ideologia presente em seu conteúdo, seu uso frequente como único recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, sua contribuição para uma postura passiva dos alunos no ato de aprender e sua percepção como uma “muleta” para os professores, que muitas vezes dependem dele para ministrar suas aulas (Souza Júnior *et al.*, 2015). Barroso e Darido (2017) complementam que apesar de

amplamente utilizado por vários componentes curriculares, o livro didático enfrenta críticas relacionadas aos autores, aos critérios de distribuição nas redes de ensino e, principalmente, à maneira como os professores o utilizam no processo de ensino.

Os autores supramencionados descobriram que, inicialmente, houve uma resistência por parte de alguns alunos em utilizar o livro didático. Entretanto, com o passar das aulas, essa resistência foi se atenuando e tendo boa receptividade. Quanto aos professores, alguns demonstraram um certo receio desse material engessar a prática pedagógica docente, mas elencaram diversos fatores favoráveis, como

[...] maior organização dos conteúdos; melhor direcionamento do trabalho pedagógico; aumento da qualidade das aulas; acesso a uma diversidade de informações; contribuição aos professores que já apresentam domínio do tema, como também oferecimento de subsídios aos que têm pouco conhecimento do assunto tratado, e reflexão acerca da prática pedagógica (Barroso; Darido, 2017, p. 496).

Nesse contexto, e em consonância com esses autores, reconhecemos que materiais teóricos, como os livros didáticos, desempenham um importante papel como ferramentas de apoio no processo educativo da Educação Física, interligando a prática corporal à teoria. Esses recursos podem contribuir para orientar e enriquecer a prática pedagógica dos docentes, além de fortalecer o reconhecimento da Educação Física como um componente curricular tão relevante quanto os demais. Contudo, é essencial que o professor vá além da dependência exclusiva desses materiais, adaptando suas metodologias às especificidades de seu contexto de atuação, especialmente no que diz respeito à cultura local. Ademais, é importante equilibrar o uso de materiais teóricos com a valorização da prática corporal, para evitar que a cultura corporal de movimento, elemento central da Educação Física, seja negligenciada.

Em relação às observações da professora 5 sobre a escassez de materiais teóricos para apoiar os docentes, destacamos, conforme exposto pelos autores citados, que houve um avanço significativo na disponibilização desses recursos. Um exemplo notável é o PROEF, que oferece diversos Produtos Educacionais voltados para a prática docente. Assim, é importante que essas ferramentas sejam exploradas e aplicadas de forma estratégica no ambiente escolar, garantindo uma abordagem eficaz e significativa nas aulas. Embora seja verdade que a quantidade de materiais disponíveis para a Educação Física ainda seja inferior à de outros componentes curriculares, é inegável que houve progressos importantes. Nesse sentido, a

ampliação e implementação desses recursos nas escolas dependem não apenas do esforço individual dos professores, mas também do compromisso das instituições em promovê-los.

Outra resposta instigante foi a de um professor, o único a se autodeclarar preto, que afirmou não enfrentar dificuldades para abordar a Cultura Africana e Afro-Brasileira em suas aulas. Além disso, ele destacou que a melhoria do ensino desses temas nas escolas depende, principalmente, do interesse dos profissionais em integrá-los ao planejamento pedagógico.

[...] “Interesse dos profissionais em cada local de trabalho” (Professor 3).

Como já dito, a demonstração de interesse por parte dos professores, é primordial para despertar o interesse dos alunos nas aulas de Educação Física (Silva; Ramalho, 2021). Nesse sentido, concordamos que a melhoria no ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas depende, em grande parte, do comprometimento e do envolvimento dos profissionais. Embora reconheçamos os desafios relacionados à infraestrutura, à falta de materiais práticos e teóricos, e a diversos outros fatores, esses obstáculos não podem e não devem ser usados como justificativa para a ausência de um trabalho bem elaborado e significativo. Existem inúmeras possibilidades e estratégias pedagógicas que podem ser aplicadas para garantir a eficácia desse ensino, promovendo um aprendizado inclusivo.

Destarte, Parreira (2018) salienta que a formação ética e profissional dos educadores desempenha um papel essencial na expansão e valorização de diversas culturas, considerando que a educação é um dos caminhos mais significativos para possibilitar o progresso de um indivíduo.

Além disso, como induzimos ainda em nossa metodologia e confirmamos aqui, ser um professor de Educação Física pardo ou preto envolve desafios e possibilidades significativas. Por um lado, esses profissionais frequentemente enfrentam barreiras relacionadas ao racismo e à discriminação estrutural. Por outro, possuem uma posição única para promover mudanças, atuando como agentes de inclusão, representatividade e transformação social. Sua presença nas escolas contribui para a criação de ambientes mais diversos e acolhedores, ajudando os alunos a reconhecerem e respeitarem a pluralidade cultural e étnico-racial. Além disso, ao incorporarem elementos da Cultura Africana e Afro-brasileira em suas práticas

pedagógicas, esses professores têm o potencial de enriquecer o currículo escolar e reforçar o sentimento de pertencimento e valorização cultural entre os estudantes.

Observamos que os demais professores pesquisados, que possuem tons de pele mais claros e se autodeclaram pardos, contrastam com o único professor de pele escura que se autodeclara preto. Este último se destacou por afirmar não enfrentar dificuldades ao trabalhar a Cultura Africana e Afro-brasileira em suas aulas, e atribuir

o êxito desse trabalho ao interesse dos próprios docentes. Dessa forma, inferimos que

o sentimento de pertencimento à raça negra e à Cultura Africana e Afro-brasileira pode facilitar e enriquecer o processo de abordagem desses temas nas aulas de Educação Física. No entanto, isso não deve ser usado como justificativa para que outros professores deixem de trabalhar essas temáticas. Cabe a todos os docentes, independentemente de sua identidade racial, o compromisso de promover a valorização e o ensino dessa cultura, fundamental para a formação cidadã dos estudantes.

Assim sendo, Climaco, Santos e Taffarel (2018) ressaltam a importância de inserir a Cultura Africana e Afro-brasileira como parte do currículo escolar, promovendo o convívio com as diferenças e ampliando as possibilidades pedagógicas. Partindo do entendimento de que outros professores podem se apropriar do universo dessas culturas, libertando-se cognitivamente para enriquecer sua prática educativa. Além disso, destacam a necessidade de superar o modelo de Educação Formal engessado e eurocentrado, transformando o ambiente escolar em um espaço de aprendizado pleno e respeito a todas as culturas.

Além disso,

[...] É preciso que toda a comunidade escolar se una em busca de um projeto de educação que tenha o resgate e a valorização de sua história como centro, sem discriminações ou pré-conceitos. Deve-se ir ao encontro de um reconhecimento geral, enfatizando sempre a melhoria da qualidade de vida de seus educandos e da população local. Não é utopia acreditar que a educação pode ser mais bem aceita e valorizada; o que falta é uma conscientização geral, pois é daí que acontecem as mudanças (Parreira, 2018, p. 54).

Observamos, assim, um cenário promissor em relação ao ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira no município de Ubaí - MG, onde a maioria dos professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino afirmam incluir essa temática em suas aulas. Contudo, verificamos que, como ocorre no panorama geral, esse trabalho ainda se restringe frequentemente a ações pontuais, principalmente em

datas

comemorativas, e raramente é desenvolvido de maneira contínua ao longo do ano letivo. Essa prática revela fragilidades na implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que exigem um compromisso mais sistemático e integrado para assegurar a efetividade da valorização e ensino dessas culturas no ambiente escolar.

4.6 Ensino da Cultura Quilombola de Gerais Velho pelos professores de Educação Física do município de Ubaí - MG

A Educação Física, por fazer uso do corpo em suas práticas, desempenha um papel significativo na promoção da cultura, o que lhe confere grande potencial para a abordagem da Cultura Afro-brasileira (Oliveira *et al.*, 2021b). Diante disso, para complementar nossa pesquisa, investigamos se os professores de Educação Física atuantes na Rede Estadual de Ensino município de Ubaí – MG incluem ou já incluíram o trabalho da Cultura Quilombola específica da comunidade Gerais Velho em suas aulas; se sim, de que forma esse trabalho acontece ou aconteceu; e se não, por quais motivos eles não a incluem.

Assim sendo, contrastando com o cenário positivo do trabalho da Cultura Africana e Afro-brasileira no geral evidenciado no tópico acima, identificamos que a cultura específica da região é pouco trabalhada no âmbito da Educação Física; e quando trabalhada, acontece de forma superficial e ocasionalmente.

Dos sete professores de Educação Física participantes da pesquisa, três deles responderam que nunca trabalharam a Cultura Quilombola específica da comunidade Gerais Velho em suas aulas, como podemos observar nas falas:

[...] “Nunca trabalhei com o tema específico da cultura da comunidade quilombola do Gerais Velho. Devido ao não conhecimento específico regional, uma vez que não sou nascido e criado na cidade e não conhecer a fundo sobre o assunto” (Professor 1).

[...] “Não. Como o número de aulas de Educação Física são poucas, acabo dando prioridade aos conteúdos abordados no MAPA” (Professora 2).

[...] “Não. Porque não tenho público para atender. E também não é minha área de atuação” (Professora 5).

Observamos, nas falas dos professores, que grande parte não aborda a Cultura Quilombola específica do Gerais Velho em suas aulas, devido a diversas

questões, como o Professor 1, que justificou sua ausência de abordagem pela falta de conhecimento específico sobre a cultura regional, uma vez que não é natural da cidade e não possui aprofundamento no tema. A mesma dificuldade sobre a falta de conhecimento específico, também foi mencionada no trabalho de Oliveira *et al.* (2021b). Esse fato evidencia um desafio recorrente na formação docente: a escassez de conteúdos sobre as especificidades básicas da cultura regional, o que compromete a implementação de uma educação plural e contextualizada, como já discutimos ao longo deste trabalho. Também revela a necessidade de uma articulação entre professores, instituições de ensino e gestores, visando à integração com o contexto local e ao conhecimento aprofundado da cultura, para que esse saber possa ser adequadamente incorporado nas práticas pedagógicas.

Sobre isso, Corrêa (2020, p. 10) destaca “que as experiências referentes a cultura corporal fazem parte da construção histórica de grupos culturais distintos e atribuem a escola a função de abordar essa temática com características regionais e étnicas distintas.” Diante disso, vale ressaltar que é imprescindível um movimento de valorização e reconhecimento dessa cultura como parte do patrimônio imaterial do município de Ubaí - MG, com o objetivo de tratar, conforme orienta os documentos norteadores, a cultura regional de forma a possibilitar a sua integração ao contexto universal, respeitando suas singularidades e promovendo o conhecimento e a diversidade no ambiente escolar.

A Professora 2, por sua vez, destacou a limitação do número de aulas de Educação Física como fator determinante para a priorização dos conteúdos estabelecidos no Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem (MAPA). Essa justificativa reflete uma dificuldade estrutural no ensino, onde a carga horária reduzida impacta a possibilidade de diversificação dos conteúdos e a inserção de temáticas culturais relevantes. A Educação Física, embora seja um componente curricular com uma vasta gama de conteúdos a serem trabalhados, enfrenta a limitação de uma carga horária, o que torna difícil a plena abordagem de todos os temas planejados.

Além disso, essa restrição é agravada pela sobrecarga de atividades escolares, como eventos, projetos e avaliações governamentais, que são constantemente desenvolvidos ao longo do ano letivo. Tais fatores acabam comprometendo o tempo disponível para o desenvolvimento completo dos

conteúdos da disciplina. Ademais, a existência de documentos norteadores como o Plano de Curso, CRMG, MAPA, dentre outros, já definem as orientações e prioridades pedagógicas para o ano.

Entretanto, apesar da necessidade de seguir os documentos orientadores disponibilizados pelas Secretarias de Educação, como o MAPA mencionado pela professora, é importante considerar que esses materiais são, por vezes, simplificados, servindo apenas como uma diretriz, sem limitar-se estritamente aos conteúdos neles apresentados. Ademais, conforme já refletido neste trabalho, o uso de materiais didáticos teóricos, embora auxilie o professor, também é alvo de críticas devido à ideologia presente em seu conteúdo, à frequente exclusividade como recurso no processo de ensino-aprendizagem e à dependência excessiva dos docentes em relação a esse instrumento (Souza Júnior *et al.*, 2015; Barroso; Darido, 2017).

Dessa forma, é imprescindível que, dentro desse contexto, haja a inserção da cultura regional nas aulas de Educação Física, de forma que os alunos possam vivenciar e compreender a importância dessa tradição no contexto local, contribuindo para uma educação mais plural e contextualizada. Essa inclusão não só enriqueceria o processo educativo, mas também fortaleceria a identidade cultural dos alunos, conectando-os com suas raízes e contribuindo para uma educação mais inclusiva e representativa.

Já a percepção da Professora 5, ao considerar a Cultura Quilombola fora de sua área de atuação, evidencia uma visão limitada e tecnicista da Educação Física, reduzindo-a apenas à prática de técnicas e movimentos. Essa concepção desconsidera o caráter interdisciplinar da disciplina e seu papel fundamental na formação integral e cidadã dos estudantes, privando-os de uma abordagem mais ampla e crítica sobre a diversidade cultural e a valorização de identidades historicamente marginalizadas.

Sobre isso, Climaco, Santos e Taffarel (2018) considerando o contexto atual do país, reconhecem que as questões étnico-raciais, de gênero e de classe estão profundamente interligadas, e por isso, é fundamental que as práticas pedagógicas não ignorem os desafios que historicamente mantêm a população negra à margem da sociedade. Diante disso, torna-se indispensável que a Educação Física, enquanto componente curricular, assuma uma postura crítica e comprometida com a promoção da equidade e da valorização da diversidade. Ao integrar a Cultura

Quilombola e outras questões étnico-raciais em suas práticas pedagógicas, essa disciplina contribui não apenas para a formação cidadã, mas também para a construção de uma educação mais inclusiva e sensível às demandas sociais.

Corrêa (2020) enfatiza que práticas corporais como a dança afro-brasileira, a Capoeira e o carnaval, por serem expressões da cultura popular marcadas pela alegria e pelo lúdico, enfrentam dificuldades para serem plenamente incorporadas no ambiente escolar. Isso ocorre porque a escola, historicamente, tem sido um espaço voltado para a valorização da cultura erudita, dos conhecimentos científicos e das belas artes, frequentemente considerados superiores em relação aos saberes populares. Além disso, o vínculo da Cultura Afro-brasileira com povos historicamente oprimidos pode contribuir para sua marginalização no contexto educacional, uma vez que, conforme argumenta Freire (1987 *apud* Corrêa, 2020), a sociedade tende a valorizar os conhecimentos do opressor como detentor de um patrimônio cultural dominante.

Dessa forma, os relatos dos professores evidenciam que a falta de formação específica, a limitação da carga horária e a concepção restrita da Educação Física são fatores que dificultam a inclusão da Cultura Quilombola específica da comunidade Gerais Velho no ensino das escolas do município. Para superar esses desafios, é essencial a implementação de formações continuadas para os docentes, a ampliação da carga horária da disciplina e uma ressignificação do currículo que reconheça a Educação Física como espaço de valorização e difusão das Culturas Africana, Afro-brasileira e Quilombola.

Outros três professores responderam que já trabalharam o tema, como podemos observar nas falas abaixo:

[...] “Já trabalhei sim. Com atividades teóricas e com apresentações de teatro e dança. Com pouca frequência” (Professor 3).

[...] “Eu fiz um trabalho da cultura específica da comunidade Gerais Velho, eu não me lembro o ano. Foi trazendo eles aqui para Ubaí, parece que foi na data que comemora a Consciência Negra e eles apresentaram as danças deles, apresentaram a Capoeira. E depois eu levei um grupo de alunos, fomos para lá conhecer o Gerais Velho, conhecer a igreja, conhecer as danças deles. Já faz um tempo que eu não trabalho com essa cultura lá do Gerais, mas foram umas três vezes que nós trouxemos eles na (nome da escola). Na (outra escola) também já trouxemos quando eu trabalhava lá para apresentar a cultura deles lá na escola” (Professora 6).

[...] “Sim. Os alunos presenciaram uma apresentação do grupo Cultural da comunidade. Houve uma roda de conversa sobre a apresentação

Folclórica. Os alunos fizeram atividades relacionadas. No decorrer do ano letivo” (Professora 7).

Observamos que três professores afirmaram já ter trabalhado a Cultura Quilombola específica da comunidade Gerais Velho nas aulas de Educação Física, entretanto, esse trabalho parece ter acontecido esporadicamente. Isto se torna notável até mesmo na fala da Professora 7 que afirma trabalhar o tema durante todo o ano letivo, porém, relatou que houve apenas uma apresentação do grupo cultural, bem como uma roda de conversa, nos levando a entender que também tenha sido um trabalho pontual. Além disso, como já discutido na Cultura Africana e Afro-brasileira no geral, esse trabalho geralmente acontece em forma de apresentações em datas comemorativas como no dia da Consciência Negra.

Esses três professores afirmaram trabalhar esse tema, principalmente por meio de teatro, danças, Capoeira e rodas de conversa, no entanto poucas vezes e de forma esporádica, corroborando com os estudos de Corrêa (2020) em que destaca que a Cultura Afro-brasileira, embora respaldada por Lei, ainda enfrenta dificuldades para ser plenamente inserida no ambiente escolar, muitas vezes restrita a atividades extraclasse e levada por educadores engajados em pedagogias críticas da Educação Física. Além disso, a Capoeira se destaca como a principal manifestação dessa cultura no contexto escolar, seguida por algumas iniciativas voltadas para danças de origem africana e afro-brasileira, além de práticas que problematizam o racismo e a valorização dessas tradições. Entre as estratégias metodológicas adotadas, prevalecem a roda de conversa e a Capoeira, promovendo uma abordagem dialógica e crítica (Corrêa, 2020).

As respostas obtidas podem ser associadas aos relatos dos quilombolas de Gerais Velho, que apontaram a valorização restrita à sua cultura apenas quando são convidados a realizar apresentações em momentos específicos. Torna-se essencial a incorporação mais consistente das manifestações culturais próprias dessa comunidade no cotidiano escolar do município, especialmente o Batuque e a Dança da Peneira, que são danças tradicionais e representativas da região. Esse cenário reforça a necessidade de diversificação nas práticas culturais escolares, visto que, conforme apontam diversos estudiosos (Climaco, Santos, Taffarel, 2018; Santos, Bona, Torriglia, 2020; Corrêa, 2020; Pomim, Café, 2020; Galvão, Cunha, 2021; Oliveira et al., 2021b), a Capoeira tem sido a principal forma de inserção da Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. A dança, por sua vez, é uma manifestação

cultural menos explorada, evidenciando a necessidade de maior intervenção e ampliação de experiências, similar ao que já vem acontecendo com a Capoeira (Corrêa, 2020).

Todavia, as danças, enquanto expressões culturais de matriz africana que representam um traço distintivo da comunidade Gerais Velho, desempenham um papel fundamental na valorização da diversidade e na preservação da identidade cultural do município. Por essa razão, é imprescindível que sejam abordadas no currículo escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, como forma de promover o respeito, o conhecimento e a valorização das tradições afro-brasileiras.

Diante do exposto, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem mais sistemática e contínua da Cultura Quilombola da comunidade Gerais Velho nas aulas de Educação Física do município de Ubaí - MG. Embora alguns professores tenham afirmado já ter trabalhado com essa temática, as práticas relatadas ocorrem de forma esporádica, muitas vezes restritas a apresentações em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. Esse cenário evidencia a limitação das atividades a momentos pontuais, sem uma integração efetiva no cotidiano escolar. Ademais, é imprescindível ampliar e diversificar as práticas culturais presentes nas escolas, promovendo a inclusão dessas danças como o Batuque e a Dança da Peneira e de outros elementos culturais representativos, a fim de fortalecer a identidade e a memória da comunidade quilombola de Gerais Velho, contribuindo para a construção de uma educação plural, crítica e comprometida com a valorização da diversidade.

No entanto, essa importância nem sempre se reflete de maneira consistente na prática pedagógica. Como podemos observar na resposta do Professor 4, que anteriormente afirmou nunca ter abordado a Cultura Africana e Afro-Brasileira em suas aulas, e ao ser questionado sobre o ensino da Cultura Quilombola específica da comunidade Gerais Velho, respondeu que a trabalhou apenas uma única vez. Isso sugere que a abordagem tenha ocorrido de forma pontual, possivelmente em uma data comemorativa ou de forma interdisciplinar, como podemos observar na fala abaixo:

“Sim. Eles apresentaram parte da sua cultura na escola, através de apresentações como Capoeira, músicas e danças. Uma única vez”
(Professor 4).

Em um município que abriga uma comunidade quilombola, como Ubaí – MG e sua comunidade Gerais Velho, torna-se evidente a necessidade de uma maior

abordagem dessa cultura nas escolas, especialmente nas aulas de Educação Física. A incorporação regular desses conteúdos pode ampliar o conhecimento sobre a cultura local e promover a inclusão dos alunos quilombolas no ambiente escolar e na sociedade. Além de fortalecer o senso de pertencimento desses estudantes, essa valorização contribui para a preservação e transmissão de sua herança cultural, estimulando o respeito e o reconhecimento de sua importância histórica e social.

Parreira (2018) destaca que a escola é frequentemente considerada a principal fonte de conhecimento. No entanto, argumenta que, se uma instituição que recebe alunos quilombolas não se compromete a fundamentar seu processo de ensino e aprendizagem em uma educação diferenciada, ainda há a necessidade de um amplo diálogo. Isso porque é essencial que as lutas e tradições dos povos tradicionais sejam estudadas e debatidas, evitando que sejam injustamente relegadas ao esquecimento. Salientando, Oliveira *et al.* (2021b) destaca que cada indivíduo presente no ambiente escolar traz consigo uma história, uma cultura e subjetividades, tornando essencial que todos se sintam representados e tenham suas identidades valorizadas.

De acordo com Climaco, Santos e Taffarel (2018), os objetivos propostos para uma aula sobre a Cultura Africana e Afro-brasileira são alcançados à medida que se busca integrar os estudantes, transformando as aulas de Educação Física em um espaço de (re)construção de saberes e práticas, por meio de conteúdos como as danças de matriz africana, os jogos africanos, a Capoeira, entre outros. Esse processo promove uma dinâmica de construção e desconstrução, permitindo a compreensão das redes sociais e culturais que emergem desse trabalho. Além disso, destaca-se a necessidade de a sociedade brasileira rever suas atitudes e concepções sobre as africanidades presentes na nação, valorizando princípios civilizatórios como “ancestralidade, musicalidade, religiosidade, oralidade, cooperativismo, memória, energia vital, corporeidade, identidade e ludicidade” (Climaco, Santos e Taffarel, 2018, p. 689).

A fala do Professor 4 ilustra claramente a prática pontual e limitada com a qual a Cultura Quilombola específica da comunidade Gerais Velho tem sido abordada. Ao relatar que trabalhou esse conteúdo apenas uma única vez, juntamente ao fato de, na pergunta anterior, ter respondido nunca ter abordado o tema Cultura Africana e Afro-brasileira, evidencia-se a restrição dessas atividades a um momento específico, sem continuidade ou aprofundamento. Esse cenário reforça a necessidade de uma integração mais consistente e frequente dessas manifestações culturais no currículo

escolar, promovendo uma valorização real e permanente da identidade quilombola local.

Com isso, a pesquisa revela que, embora os professores de Educação Física do município de Ubaí - MG, em geral, apresentem uma abordagem positiva quanto ao ensino da Cultura Africana e Afro-Brasileira, a Cultura Quilombola específica da Comunidade Gerais Velho ainda é pouco explorada. Poucos docentes afirmaram já ter trabalhado esse conteúdo, e, quando ocorre, essa abordagem parece ser pontual, restrita a datas comemorativas e, principalmente, por meio de apresentações do grupo cultural nas escolas.

Oliveira *et al.* (2021b) ressaltam que as Diretrizes Curriculares recomendam que a valorização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira ocorra de forma contínua ao longo do ano letivo e em diversas esferas sociais. A abordagem pontual desse conteúdo não garante a efetividade da educação étnico-racial, pois resulta em uma transmissão fragmentada e superficial. Dessa forma, a inclusão da temática afro-brasileira nos currículos e nos Projetos Políticos Pedagógicos representa um desafio para a educação, exigindo um planejamento estruturado e a preparação adequada da comunidade escolar para assegurar uma abordagem consistente e significativa.

O reconhecimento da Cultura Africana e Afro-brasileira como elementos fundamentais da identidade nacional está previsto na Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares. Portanto, a ausência dessa abordagem nas aulas de Educação Física contraria as diretrizes legais e enfraquece a promoção da equidade e do respeito à diversidade cultural no ambiente escolar.

Assim, a análise realizada em nossa pesquisa evidencia a necessidade de uma reformulação na abordagem da Cultura Quilombola específica da comunidade Gerais Velho nas aulas de Educação Física no município de Ubaí – MG. Embora haja algumas iniciativas pontuais, como apresentações culturais e rodas de conversa, essas ações ainda são insuficientes para promover uma compreensão aprofundada e contínua dessa tradição. A limitação de tempo, a falta de formação específica e a priorização de conteúdos predefinidos contribuem para a superficialidade com que essa temática é trabalhada, comprometendo a valorização e a difusão da identidade quilombola local.

Diante desse cenário, faz-se urgente a implementação de estratégias que favoreçam a integração sistemática da Cultura Quilombola no currículo de Educação Física, por meio de formações continuadas para os docentes, parcerias com a comunidade local e diversificação das práticas pedagógicas. A criação de projetos interdisciplinares, a ampliação da carga horária dedicada a conteúdos culturais e a inclusão dessas manifestações nos planos de ensino podem contribuir significativamente para a construção de uma educação mais inclusiva, plural e comprometida com o reconhecimento e a preservação das tradições regionais.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Com base na pesquisa realizada junto aos quilombolas da comunidade Gerais Velho e aos professores de Educação Física da Rede Estadual em Ubaí - MG, sobre o tema da Cultura Africana e Afro-brasileira, desenvolvemos um Material Didático específico, com destaque para os elementos culturais próprios dessa comunidade intitulado “Desenvolvendo a Cultura Quilombola de Gerais Velho nas aulas de Educação Física escolar” (Apêndice E).

Esse material foi criado com o intuito de oferecer suporte aos professores de Educação Física de Ubaí - MG, ajudando-os a explorar e ensinar o conteúdo de maneira mais eficaz em suas aulas, além de promover a valorização e preservação das práticas culturais locais. Ademais, espera-se que este recurso didático possa beneficiar educadores de outras regiões, proporcionando uma referência prática e acessível para trabalhar a Cultura Africana e Afro-brasileira nas aulas de Educação Física. Dessa forma, o Material Didático se torna uma ferramenta valiosa, oferecendo novas possibilidades pedagógicas e contribuindo para que essa rica herança cultural seja reconhecida e transmitida nas escolas.

Este material didático é composto por cinco aulas que articulam atividades teóricas e práticas, com o objetivo de promover a valorização da Cultura Afro-brasileira por meio do estudo da comunidade quilombola Gerais Velho. Cada aula conta com orientações específicas para os docentes, incluindo sugestões de discussão, propostas de atividades práticas que estimulam a criatividade, a participação ativa dos estudantes e o fortalecimento do respeito à diversidade cultural, além de possibilitar a inclusão de referências a outras comunidades quilombolas, especialmente aquelas próximas à realidade dos professores de diferentes regiões.

A primeira aula, intitulada "*O que é um Quilombo?*", apresenta um panorama histórico da escravidão no Brasil, abordando a formação dos primeiros quilombos e a influência da Cultura Africana na constituição da Cultura Afro-brasileira. Buscamos, assim, fornecer uma base sólida para a compreensão dos temas subsequentes.

Na segunda aula, "*O que é o Gerais Velho?*", os estudantes são introduzidos à história da comunidade quilombola Gerais Velho, sua origem, características e a composição de sua população, reforçando a importância da memória e da

identidade quilombola.

A terceira aula, "*O que é o Batuque e a Dança da Peneira?*", dedica-se ao estudo das manifestações culturais dessa comunidade. São apresentadas as danças tradicionais, seus significados, modos de execução, instrumentos musicais e trajes típicos, proporcionando um mergulho na expressividade cultural local.

A quarta aula, "*Vamos dançar?*", propõe uma vivência prática das danças abordadas anteriormente, seguida de um momento de reflexão coletiva sobre as experiências, além da produção de materiais relacionados às atividades realizadas.

Por fim, a quinta aula, "*O que produzimos?*", sugere a organização de uma exposição com os materiais confeccionados ao longo das aulas, permitindo que toda a comunidade escolar tenha acesso e participe do processo de valorização da Cultura Afro-brasileira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para atingir os objetivos dessa pesquisa, investigamos tanto os representantes quilombolas da comunidade Gerais Velho, quanto os professores de Educação Física atuantes na Rede Estadual do município de Ubaí - MG. A amostra de representantes quilombolas foi composta majoritariamente por pessoas negras, pequenos agricultores, praticantes da religião Católica Apostólica Romana, com nível de escolaridade entre alfabetização e Ensino Médio completo. A maioria estava desempregada ou aposentada e a faixa etária predominante era entre 40 e 72 anos, com exceção de um participante de 28 anos. Já a amostra de professores de Educação Física foi formada, em sua maioria, por mulheres com idades entre 33 e 45 anos, autodeclaradas pardas, sem especialização específica na área educacional, com cargos efetivos e sem dedicação exclusiva à docência.

Essas informações foram essenciais para compreender o perfil socioeconômico e educacional dos grupos participantes da pesquisa, permitindo uma análise mais detalhada das interações e influências entre a comunidade quilombola e profissionais da Educação Física.

A partir da análise das atividades de lazer dos quilombolas de Gerais Velho, observamos que essas práticas não se diferenciam amplamente das atividades de pessoas não quilombolas, com a exceção de danças tradicionais específicas do quilombo, como o Batuque e a Dança da Peneira, profundamente enraizadas na Cultura Africana. Embora essas práticas sejam de enorme valor cultural, notamos que elas estão gradualmente se perdendo, enfrentando um risco crescente de desaparecimento devido à falta de engajamento das gerações mais jovens. Atualmente, a preservação dessas tradições fica restrita aos mais velhos, especialmente aos líderes da comunidade, que continuam a mantê-las vivas apesar do cansaço físico, com o desejo sincero de transmiti-las às próximas gerações.

Ressaltamos, assim, o papel importante da escola e da Educação Física em criar condições para que essa herança cultural não se perca. A manutenção dessas tradições culturais não pode depender unicamente dos membros mais velhos da comunidade; cabe ao ambiente escolar integrar e promover essas práticas culturais, incentivando o interesse das novas gerações.

Observamos também que esses quilombolas enfrentam uma falta de acolhimento e valorização na sociedade em geral, revelando como o quilombo reflete as dificuldades enfrentadas pelos negros no Brasil, como o acesso limitado a políticas públicas de educação, desenvolvimento social e ao mercado de trabalho. Esse contexto reforça a importância do quilombo como espaço de resistência e identidade cultural, mas também como evidência das desigualdades enfrentadas pela população negra.

Percebemos que, embora a Cultura Africana e Afro-brasileira seja um patrimônio cultural valioso para toda a região, suas práticas permanecem restritas à comunidade quilombola e desconsideradas pelo restante da sociedade, pelo município e pelo poder público. A falta de incentivo e valorização tem afastado os jovens, diminuindo o engajamento com essas tradições. Além disso, a presença de religiões não africanas no quilombo tem contribuído para que algumas pessoas, embora remanescentes de ex-escravizados se distancie cada vez mais das suas origens e dessa matriz afro.

Notamos que a maioria dos professores de Educação Física da Rede Estadual em Ubaí – MG, apesar das dificuldades encontradas, afirma trabalhar o tema Cultura Africana e Afro-brasileira em suas aulas, por meio dos conteúdos danças, brincadeiras, jogos e lutas. Isso demonstra certo comprometimento por parte dos docentes. No entanto, é necessário envolver a escola e a Educação Física escolar nessa responsabilidade de fazer os alunos acessarem o patrimônio cultural, principalmente, e inicialmente, o patrimônio cultural da sua localidade, como a própria BNCC (Brasil, 2018) coloca, começar do local para o universal. E que essas práticas sejam desenvolvidas não com simples atividades isoladas, mas de forma contextualizada, com objetivos claros e pedagógicos, sendo enriquecedores para os alunos.

Observamos que todos os docentes pesquisados reconhecem a relevância de incorporar a Cultura Africana e Afro-brasileira nas aulas de Educação Física escolar, incluindo esse tema em seus planejamentos anuais, mesmo aquele que anteriormente havia afirmado nunca ter abordado. Além disso, enquanto alguns professores propõem metodologias ativas para aprimorar esse ensino, outros delegam essa responsabilidade a terceiros.

Embora desafios como a falta de materiais, apoio, incentivo e infraestrutura

sejam evidentes, é imperativo que haja uma colaboração efetiva entre a direção, outros professores e as Secretarias de Educação. Essa cooperação é essencial para que um tema fundamental na formação histórica do povo brasileiro, respaldado por lei, seja trabalhado com propriedade e profundidade.

Em contraste com a postura positiva dos professores de Educação Física em relação à Cultura Africana e Afro-brasileira, verificamos que a Cultura Quilombola específica da comunidade Gerais Velho é raramente explorada. A maioria dos docentes relatou tê-la abordado apenas uma vez, geralmente por meio de trabalhos interdisciplinares e apresentações. Essa constatação corrobora as observações dos membros da comunidade quilombola, que apontam um interesse esporádico pela cultura, geralmente restrito a datas específicas e comemorativas. Os professores identificam diversos fatores para a pouca ou inexistente abordagem do tema, tais como falta de conhecimento, escassez de tempo e a demanda de materiais já previstos pelas Secretarias de Educação. Ressalta-se que, conforme discutido ao longo deste trabalho, a Cultura Africana e Afro-brasileira deve ser integrada por todos os componentes curriculares em todas as etapas da Educação Básica. Essa integração visa promover uma educação mais inclusiva e representativa, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira, iniciando pelo contexto regional. Nesse sentido, o Material Didático desenvolvido adquire especial relevância, ao oferecer subsídios práticos aos docentes sobre como abordar essa temática de forma significativa em sala de aula, contribuindo não apenas para a valorização da cultura local, mas também para que outros professores possam trabalhar a Cultura Africana e Afro-brasileira de maneira contextualizada com sua realidade.

A escola e a Educação Física, portanto, devem assumir essa responsabilidade, proporcionando aos alunos, desde a infância, o contato e o entendimento de sua herança cultural. É fundamental que os estudantes compreendam suas raízes, reconheçam a importância das danças tradicionais como o Batuque e a Dança da Peneira, e conheçam o significado desses ritos para a comunidade. Dessa forma, a Educação Física pode desempenhar um papel importante no resgate e na ressignificação da cultura corporal, promovendo a valorização das culturas quilombolas e facilitando a inclusão dos alunos quilombolas no ambiente escolar. E a Educação Física tem esse papel fundamental como um componente curricular que deve possibilitar, resgatar,

experimental e ressignificar esse material da cultura corporal, auxiliando na valorização da Cultura Quilombola presente no Gerais Velho, compreendendo a potência transformadora do diálogo entre a escola e o seu entorno; entre a cultura escolar e o acervo de manifestações exatamente pelas quais ela se faz escola.

Consideramos que esta pesquisa atingiu seus objetivos ao possibilitar um conhecimento aprofundado da Cultura Quilombola presente na comunidade Gerais Velho. Além disso, identificamos as práticas dos professores de Educação Física do município em relação a esse tema, constatando que, em muitos casos, ele é pouco explorado ou mesmo negligenciado. Essas constatações foram fundamentais para a elaboração de nosso Material Didático, que visa fornecer subsídios teóricos e práticos aos docentes locais e de outras regiões, auxiliando-os na implementação eficaz desse tema em suas aulas.

Ressaltamos a importância de integrar a Cultura Quilombola no ensino de Educação Física, promovendo a valorização da identidade cultural e o reconhecimento da diversidade étnica no ambiente escolar. Sugerimos, ainda, a realização de pesquisas futuras que ampliem o escopo de estudo, abrangendo outras manifestações culturais quilombolas e suas influências na formação da Cultura Brasileira. Tais investigações contribuirão para o fortalecimento do patrimônio cultural nacional e para a construção de uma educação mais inclusiva e representativa.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Maior presença de negros no país reflete reconhecimento racial**. 13 dez. 2023. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-12/maior-presenca-de-negros-no-pais-reflete-reconhecimento-racial>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ALFANO, Bruno. **Princesa Isabel teve papel tímido na abolição e gostava mesmo era de fazer sorvete, diz a historiadora Mary del Priore**. 2021.

Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/princesa-isabel-teve-papel-timido-na-abolicao-e-gostava-mesmo-era-de-fazer-sorvete-diz-a-historiadora-mary-del-priore/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ARAÚJO, Ridalvo Felix de. **Na batida do corpo, na pisada do cantá**: inscrições poéticas no coco cearense e candombe mineiro. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Letras. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

ARRUTI, José Maurício. Etnicidade: In: SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio Alves (Orgs.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014.

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. O livro didático na educação física escolar: visão de professores e alunos. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 3, 2017.

BATISTA, Paula Carolina. O quilombismo em espaços urbanos: 130 após a abolição. **Revista Extraprensa**, São Paulo, Brasil, v. 12, p. 377–396, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/153780/157007>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BENITES, Luiz Filipe Rocha. Os sentidos de pertencimento do “Povo do Gerais”: terra trabalho e religiosidade em uma comunidade negra rural do norte mineiro. In: BARBOSA, Carla Cristina; PORTO, César Henrique De Queiroz (Orgs.). **Sertão tradição, cultura e Poder**. Montes Claros: Editora Unimontes, 2018. p. 13 - 45 Disponível em:

<http://www.editora.unimontes.br/images/PDFcriptografado/Sertao_tradicao_cultura_e_poder-ebook-pronto.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2023.

BENITES, Luiz Felipe Rocha. Veredas do pertencimento ao Povo do Gerais: roça, religião e mobilização étnica em movimento. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 27, n. 1, p. 167-184, 2019a.

BENITES, Luiz Felipe Rocha. Seguindo nessa vida: memória, aprendizado e pertencimento em uma narrativa de vida no norte mineiro, Brasil. **Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo**, v. 3, n. 5, p. 1-26, 2019b.

BORGES, Leandro. **Deus e eu**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/leandro-borges/deus-e-eu-2/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei 7 de novembro de 1831. Proíbe o tráfico de africanos no Império**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-7-11-

1831.htm#:~:text=LEI%20DE%207%20DE%20NOVEMBRO,aos%20importadores%20dos%20mesmos%20escravos. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. **Lei 581, de 4 de setembro de 1850. Proíbe o tráfico de escravos no Império.** Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1850. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM581.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Lei 2040, de 28 de setembro de 1871. Lei do ventre livre.** Rio de Janeiro, 28 de setembro de 1871. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Lei 3.270, de 28 de setembro de 1885. Dispõe sobre a concessão de liberdade aos escravos sexagenários.** Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1885. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Lei 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil.** Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1888. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,Art. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.** Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 21 nov. 2003b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Brasília: MEC, 2004a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_003.pdf?query=etnicoe%20racial. Acesso em: 08 ago. 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17

jun. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2024.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana. Brasília, DF, 2004c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizescurriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm?msckid=0c0d30 Acesso em: 08 ago. 2024.

BRASIL. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Pesquisa internacional revela perfil de professor e diretor. 2014a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20550:pesquisa-internacional-revela-perfil-de-professor-e-diretor&catid=211&Itemid=164>.

Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. 2016. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/COMUNIDADES-CERTIFICADAS.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Comunidades Quilombolas.

2018b. Disponível em:

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/igualdade-etnico-racial/acoes-e-programas-de-gestoes-anteriores/artigos-igualdade-racial/comunidades-quilombolas>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. 2022. Disponível

em: https://www.gov.br/palmares/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/copy_of_estrutura-organizacional. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/173-anos-da-lei-eusebio-de-queiros>. Acesso em: 10 jun 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. Selo Negro, 2005.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. Perfil do professor da educação básica. **Relatos de Pesquisa**, n. 41, p. 1-68, 2018.

CESNIK, Fábio de Sá; BELTRAME, Priscila Akemi. **Globalização da cultura**. Barueri: Manole, 2005.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CITTA, Letícia Queiroz *et al.* Cultura afro-brasileira nos cadernos de Educação Física do Ensino Fundamental II. In: **Colloquium Humanarum**. 2014. p. 92-105. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1185/1230>. Acesso em: 11 set. 2024.

CLIMACO, Josiane Cristina; SANTOS, Márcia Lúcia do; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A educação física e a lei 10.639/03: articulando com as matrizes africanas na escola em Salvador-BA. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, n. Ed. Especial, p. 676-692, 2018.

CONSELHO DA JUSTIÇA FEDERAL. **Manual de atos oficiais**. Brasília: Conselho da Justiça Federal, 2011.

CORDEIRO, Natalia de Vasconcelos. Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC: as contribuições da transdisciplinaridade. 2019. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna. O trabalho pedagógico com a cultura corporal afro-brasileira na escola: um estudo bibliográfico. **Cadernos do Aplicação**, v. 33, n. 2, 2020.

CROCETTA, Renata Righetto Jung. **As Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física das Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADE**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. NTU: introdução ao pensamento filosófico bantu. **Revista Educação em Debate**. Fortaleza, ano 32, v. 1, n. 59, p. 25-40, 2010.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. São Paulo: Papirus, 1995.

DIOP, Cheikh Anta. **The African Origin of Civilization: Myth or Reality**. Lawrence Hill Books, 2012.

FOGANHOLI, Claudia. O CONTEXTO DA BNCC: REFLEXÕES SOBRE A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Temas em Educação Física**

Escolar, v. 4, n. 2, p. 6-20, 2019.

FRANCIOSI, Ana Paula; VIEIRA, Suelen Vicente; BOTH, Jorge. Satisfação no trabalho e Síndrome de Burnout em professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Ciencias de la Actividad Física**, v. 24, n. 1, p. 1-18, 2023.

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 106-115, 2014.

GALVÃO, Zenaide; CUNHA, António Camilo. A cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Física Escolar: a implementação da Lei n. 10.639/2003 e a ação pedagógica dos professores. In: TOMÁS, Catarina *et al.* **V Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança (VSLBEC)**, p. 46-57, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GUIMARÃES, Juliana Regina Silva *et al.* Qualidade de vida de professores de Educação Física da região da Grande Florianópolis, Brasil. **Journal of Physical Education**, v. 34, p. e3404, 2023.

HIRATA, Guilherme; OLIVEIRA, João Batista Araujo; MEREB, Talita de Moraes. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 102, p. 179-203, 2019.

INÁCIO, Myrrena. Do silêncio a uma voz: a princesa Isabel e a participação das mulheres no Império (1822-1889). **Revista Ballot**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 336-315, 2015.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-gencia-de-noticias/noticias/37464-brasil-tem-1-3-milhao-de-quilombolas-em-1-696-municipios#:~:text=O%20Censo%202022%20mostrou%20que,total20de%20quilombolas%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 28 set 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022: pela primeira vez desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda**. 22 dez. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 10 fev. 2025.

INCRA - INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Comunidades Quilombolas**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/quilombolas>. Acesso em: 15 ago. 2024.

INCRA - INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Processos de Regularização dos Territórios Quilombolas Abertos**. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/processos_regularizacao_territorios_quilombolas_abertos_06.04.2023.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

JENSEN, Tina Gudrun. Discursos sobre as religiões afro-brasileiras: da desafricanização para a reafricanização. **Revista de Estudos da Religião**, 1, 2001.

LIMA, Manuele Alexandrina. **Relações Étnico-Raciais e práticas lúdicas: desafios docentes nas aulas de Educação Física no município de Ouro Preto**. 2022. 44 f. Monografia (Graduação em Educação Física) - Escola de Educação Física, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2022.

MACHADO, Joana Maria; ROSA, Wanderley Pereira da. RELIGIÕES BRASILEIRAS DE MATRIZ AFRICANA: um estudo das representações sociais a partir da religiosidade da comunidade quilombola do Sítio dos Crioulos em Jerônimo Monteiro/ES. **Caminhos-Revista de Ciências da Religião**, v. 20, n. 2, p. 234-253, 2022.

MATOS, Wesley Santos de; EUGENIO, Benedito Gonçalves. Comunidades quilombolas: elementos conceituais para sua compreensão. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 11, n. 2, p. 141-153, 2018.

MBITI, John Samuel. **African Religions and Philosophy**. Heinemann, 1991.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) *et al.* **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *et al.* **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIRANDA, Sérgio Vinícius Cardoso de *et al.* Os homens quilombolas e seu trabalho: uma cartografia da saúde desses trabalhadores. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 38, n. 12, p. e00082521, 2022.

MONTEIRO, Karoline dos Santos. **As mulheres quilombolas na Paraíba: terra, trabalho e território** Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, n. 28, p. 56-63, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Edusp, 2001.

NASCIMENTO, Eliane Alves; SILVA, Anites Ferreira Antunes; BRANDÃO, Viviane Bernadeth Gandra. Inserção social do trabalho: um estudo acerca dos remanescentes quilombolas da Comunidade Boa Sorte da cidade de Verdelândia-Minas Gerais. **Humanidades**, v. 5, n. 2, 2016.

NORONHA, Ibsen. Observações sobre os processos legislativo e doutrinário de abolição da escravidão no Império do Brasil. **Ciência & Trópico**, v. 34, 2010.

NUNES, Juliana Cézar; MOURA, Dione Oliveira. Vivências diaspóricas em

comunidades quilombolas: empoderamento, autorreflexão e novas sociabilidades na comunidade Rio dos Macacos. **Matrizes**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 203-216, 2016.

NUNES, Raquel Rocha; CHAVES, Elisângela. Lazer e cultura: o cotidiano da comunidade dos Arturos. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 22, n. 1, p. 231-262, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/124449>. Acesso em: 20 jun. 2023.

OLIVEIRA, Ivan Bremm de; RIBEIRO, José Antonio Bicca; ROSA AFONSO, Mariangela da. Satisfação com a profissão: um estudo com professores de Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, 2018.

OLIVEIRA, Késsia Mirian Jesus de *et al.* Atividades de Lazer em Adultos Quilombolas de uma Região Baiana. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 24, n. 3, p. 251-268, 2021a.

OLIVEIRA, Marieli Nepomuceno de *et al.* Cultura Afro-brasileira na Educação Física escolar: expectativa ou realidade na prática docente?. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, 2021b.

PACHECO, Ana Júlia Pinto. Educação Física e dança: uma análise bibliográfica. **Pensar a Prática**, Goiânia: Ed. UFG, v. 2, n.1, jun./jun., 1999.

PARREIRA, Tainara de Souza. **Entre livros e lutas, quilombos e culturas - pela valorização da cultura quilombola**. 2018. [110 f.]. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, [Seropédica-RJ].

PEREIRA, Luzimar Paulo. O giro dos outros: fundamentos e sistemas nas folias de Urucuia, Minas Gerais. **Mana**, v. 20, n. 3, p. 545-573, 2014.

POMIN, Fabiana; CAFÉ, Lucas Santos. Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Física para além da capoeira. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, 2020.

PORTO, César Henrique de Queiroz; SOARES NETO, Ângelo; RODRIGUES, Gefferson Ramos. Presença Africana: as comunidades de Gerais Velho e Vila Biuca no município de Ubaí, Minas Gerais. In: **Revista Instituto Histórico e Geográfico de Montes Claros**. v. IX, 2012. Disponível em: http://www.ihgmc.art.br/revista_volume9.htm. Acesso em: 19 ago. 2024.

PRADO, Maria Ligia Coelho. **América Latina no século XIX: tramas, telas e textos**. São Paulo: Editora Atual, 1996.

PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Revista USP**, n. 46, p. 52-65, 2000.

RIBEIRO, Pamilla Vilas Boas Costa. **A vida é um remanso: performance, cultura e política no batuque de Ponto Chique (MG)**. 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2017.

RODRIGUES JÚNIOR, Emílio. **Educação para as Relações Étnico-Raciais e Culturais no Ensino Superior**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2016.

RODRIGUES JÚNIOR, Emílio. Educação para as Relações Étnico-Raciais e Culturais no Ensino Superior. *In: III Congresso Internacional Salesiano de Educação*, 2017, Lorena. **Anais** [...] Lorena: UNISAL, 2017. p. 1-20.

SANTOS, Karolainy Benedet dos; BONA, Bruna Carolini de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. A cultura afro-brasileira e a dança na Educação Física escolar. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL (SEDESE). **Minas tem mais uma comunidade quilombola reconhecida oficialmente pela Fundação Palmares**. Minas Gerais. [2023?]. Disponível em: <https://social.mg.gov.br/noticias-artigos/743-minas-tem-mais-uma-comunidade-quilombola-reconhecida-oficialmente-pela-fundacao-palmares#:~:text=At%C3%A9%20agora%2C%20Minas%20conta%20com,Pereira%20C%20que%20tamb%C3%A9m%20%C3%A9%20quilombola>. Acesso em: 28 set 2023.

SILVA, Andréia de Fátima Vieira; RAMALHO, Carla Chagas. Educação Física escolar- uma percepção das (os) ex-discentes de uma escola estadual norte mineira. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 3, p. 474-490, 2021.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em revista**, n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n28/n28a13.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante; BRASILEIRO, Danielma da Silva Bezerra. Da escola no quilombo à escola do quilombo: a prática pedagógica como elemento substancial para fortalecer sentidos de pertencimentos identitários. **Plurais-Revista Multidisciplinar**, v. 2, n. 1, p. 76-81, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/3621/2333>. Acesso em: 11 set. 2024.

SILVA, Leandro de Souza. **Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura em Educação Física no Mato Grosso do Sul**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

SILVA, Leandro de Souza; MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. A formação do professor de Educação Física da UFGD e o conhecimento sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v. 4, n. 8, p. 17-32, dez. 2016.

SILVEIRA, Keylla Amélia Dares; ALVIANO JÚNIOR, Wilson. Educação para as Relações Étnico-Raciais nas pesquisas em Educação Física e formação inicial: um estado do conhecimento. **Práxis Educativa**, v. 17, 2022.

SOUZA, Izabel Cristina de; GUASTI, Maria Cristina Figueiredo Aguiar. Cultura africana e sua influência na cultura brasileira. *In: XLI Encontro Nacional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência e Gestão Financeira ENEBD*, 2018, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2018.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2014.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de *et al.* Educação Física e livro didático: entre o hiato e o despertar. **Movimento**, v. 21, n. 2, p. 479-493, 2015.

TADRA, Débora Sicupira Arzua. *et al.* **Linguagem da dança**. Curitiba: IBPEX, 2012.

TAVARES, A. G. **Formação de professores e práticas educacionais para a diversidade: o PIBID nas experiências de implementação da Lei 10.639/03**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título da pesquisa: Do Gerais Velho à escola: aquilombando a Educação Física

Instituição promotora: PROEF/UNIMONTES

Instituição onde será realizada a pesquisa: Adultos, Professores(as) e moradores(as) da comunidade quilombola Gerais Velho

Pesquisadores responsáveis: Andréia de Fátima Vieira Silva; Rogério Othon Teixeira Alves

Endereço e telefone dos pesquisadores: Av. Santos Soares de Jesus, 327, Bairro Vila Esperança -

Ubaí/MG - CEP39320-000. Telefone: (38)99952-7829

Rua Pedro Pereira dos Santos, 331, Bairro Panorama II - Montes Claros/MG - CEP 39401-600. Telefone: (38) 99911-5239

Endereço e telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Unimontes: Pró-Reitoria de Pesquisa - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP da Unimontes, Av. Dr. Rui Braga, s/n - Prédio 05- 2º andar. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro. Vila Mauricéia, Montes Claros, MG. CEP: 39401-089 - Montes Claros, MG, Brasil.

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Este termo descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1. Objetivo:

Conhecer e analisar a cultura presente no município na comunidade quilombola Gerais Velho afim de criar um produto educacional para a Educação Física escolar.

2. Metodologia/procedimentos:

Essa pesquisa trata-se de uma pesquisa descritiva. A mesma realizar-se-á no município de Ubaí, Norte de Minas Gerais, e será dividida em duas etapas: a primeira será realizada nas escolas da Rede Estadual de Ensino; e a segunda na comunidade quilombola Gerais Velho, também no município de Ubaí.

Os públicos alvo dessa pesquisa serão os professores da Rede Estadual de Ensino do município de Ubaí e moradores e moradoras da comunidade quilombola Gerais Velho, sobretudo representantes da mesma, como alguns coordenadores existentes na comunidade, como religiosos, da Capoeira, do Batuque e da associação rural de quilombolas.

Como instrumento de pesquisa, serão utilizados a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, sendo que para a coleta de dados será utilizado questionário elaborado pela autora como instrumento de pesquisa para os professores; e também entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa para a comunidade quilombola; bem como a observação participante.

3. Justificativa:

Devido à existência dessa comunidade quilombola no município onde a professora pesquisadora reside, e considerando que existe uma vasta gama cultural trazida dos descendentes africanos, surgiu o desejo de pesquisar sobre a cultura local. A partir dessa revisão bibliográfica e analisando a normatização do estudo da Cultura Africana e Afro-brasileira pela BNCC, consideramos relevante investigar se os professores e professoras de Educação Física escolar atuantes no município desenvolvem esse conteúdo de alguma forma em suas aulas.

Além disso, a comunidade quilombola de Gerais Velho a ser estudada, está situada há poucos quilômetros da escola de atuação da professora pesquisadora, fazendo limite de comunidades. Por isso, julgamos relevante conhecer e reconhecer essa Cultura Quilombola tão próxima da escola e presente nesse contexto e em diversas apresentações culturais do município. Neste sentido, a partir desse estudo sugerimos a interação entre a escola e o quilombo, levando para dentro desta instituição de ensino, mais especificamente para as aulas de Educação Física, a Cultura Quilombola, já que esta é um patrimônio significativo dessa região. E é dever da escola possibilitar o acesso às produções culturais, (re)conhecendo-as e ressignificando-as.

4. Benefícios:

A partir dessa pesquisa será possível conhecer a cultura corporal de movimento da comunidade quilombola Gerais Velho e suas especificidades, bem como conhecer como os professores de Educação Física do município tem trabalhado esse conteúdo do componente curricular e suas dificuldades, e a partir disso elaborar e disponibilizar um material didático sobre esse tema para toda a comunidade escolar do município e as demais. Com isso, poderemos contribuir para o aperfeiçoamento das práticas e abordagens pedagógicas de professores na área da Educação Física escolar, explorando práticas corporais da cultura corporal regional e nacional, podendo agregar conhecimentos significativos, tanto para os estudantes quanto para os professores de Educação Física.

5. Desconfortos e riscos:

Pode-se apontar como possíveis riscos decorrentes desta pesquisa, a interferência na rotina dos participantes, bem como a realização das entrevistas que podem, em algum momento, talvez constrangê-los e/ou causar cansaço. No intuito de evitar ou minimizar os possíveis riscos, serão fornecidas informações claras sobre a liberdade dos participantes para participarem, continuarem ou não na pesquisa. As questões serão elaboradas da forma mais sucinta e objetiva

possível.

6. Danos:

Serão evitados danos, já que para que uma pesquisa seja considerada ética, deve atender aos princípios da autonomia, respeito à dignidade humana, beneficência (máximo de benefícios e mínimo de riscos e danos), não maleficência (danos preveníveis serão evitados), justiça e equidade (relevância social da pesquisa e garantias iguais aos participantes da mesma). A pesquisa tem por finalidade maximizar possíveis benefícios, minimizando prejuízos, desconfortos e riscos. Exemplo: Em relação aos danos, podemos indicar que para algumas pessoas(as), participar ativamente do questionário/entrevista/observação pode gerar algum stress ou cansaço psicológico por exemplo. Nesse caso, os(as) participantes serão conscientizados acerca da importância de participar da pesquisa proposta e informados que sua participação é voluntária.

7. Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:

Um procedimento alternativo disponível é a aplicação das questões no formato de um questionário.

8. Confidencialidade das informações:

Em hipótese alguma o material coletado será divulgado sem sua autorização. Haverá publicações e apresentações relacionadas à pesquisa, e nenhuma informação que você não autorize será revelada sem sua autorização.

9. Compensação/indenização:

Não será cobrado valor monetário para a realização desta pesquisa, pois não haverá nenhum tipo de gasto para os alunos participantes, não havendo, assim, previsão de ressarcimentos ou indenizações financeiras. No entanto, em qualquer momento, se o participante sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta investigação, este terá direito à indenização e as despesas serão cobertas sob a responsabilidade da coordenação da pesquisa e não da instituição a qual ela esteja vinculada. É importante esclarecer que a

participação é voluntária e o participante não terá nenhum tipo de penalização ou prejuízo caso queira, a qualquer tempo, recusar participar, retirar seu consentimento ou descontinuar a participação se assim preferir.

10. Outras informações pertinentes:

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo.

11. Consentimento:

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma via assinada deste consentimento.

Nome completo do(a) participante

Assinatura

Data

Nome do pesquisador responsável pela pesquisa

Assinatura



Documento assinado digitalmente
ANDREIA DE FATIMA VIEIRA SILVA
Data: 12/03/2024 19:12:12-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Data

Nome do pesquisador responsável pela pesquisa

Assinatura

Data

1

APÊNDICE B
TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA
PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA – TCI

Título da pesquisa: Do Gerais Velho à escola: aquilombando a Educação

Física Instituição promotora: PROEF/UNIMONTES

Pesquisadores responsáveis: Andréia de Fátima Vieira Silva; Rogério Othon

Teixeira Alves

Endereço e telefone dos pesquisadores: Av. Santos Soares de Jesus, 327, Bairro Vila Esperança – Ubaí/MG – CEP 39320-000. Telefone: (38) 99952- 7829 Rua Pedro Pereira dos Santos, 331, Bairro Panorama II – Montes

Claros/MG – CEP 39401-600. Telefone: (38) 99911-5239

Instituição onde será realizada a pesquisa: Escolas Estaduais do município de Ubaí

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Este termo descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1. Objetivo:

Conhecer e analisar a cultura presente no município na comunidade quilombola de Gerais Velho afim de criar um produto educacional para a Educação Física escolar.

2. Metodologia/procedimentos:

Essa pesquisa trata-se de uma pesquisa descritiva. A mesma realizar-se-á no município de Ubaí, Norte de Minas Gerais, e será dividida em duas etapas: a primeira será realizada nas escolas da Rede Estadual de Ensino; e a segunda na comunidade quilombola Gerais Velho, também no município de Ubaí.

Os públicos alvo dessa pesquisa serão os professores da Rede Estadual de Ensino do município de Ubaí e moradores e moradoras da comunidade quilombola Gerais Velho, sobretudo representantes da mesma, como alguns coordenadores existentes na comunidade, como religiosos, da Capoeira, do Batuque e da associação rural de quilombolas.

Como instrumento de pesquisa, serão utilizados a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, sendo que para a coleta de dados será utilizado questionário elaborado pela autora como instrumento de pesquisa para os professores; e também entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa para a comunidade quilombola; bem como a observação participante.

3. Justificativa:

Devido à existência dessa comunidade quilombola no município onde a professora pesquisadora reside, e considerando que existe uma vasta gama cultural trazida dos descendentes africanos, surgiu o desejo de pesquisar sobre a cultura local. A partir dessa revisão bibliográfica e analisando a normatização do estudo da Cultura Africana e Afro-brasileira pela BNCC, consideramos relevante investigar se os professores e professoras de Educação Física escolar atuantes no município desenvolvem esse conteúdo de alguma forma em suas aulas.

Além disso, a comunidade quilombola de Gerais Velho a ser estudada, está situada há poucos quilômetros da escola de atuação da professora pesquisadora, fazendo limite de comunidades. Por isso, julgamos relevante conhecer e reconhecer essa Cultura Quilombola tão próxima da escola e presente nesse contexto e em diversas apresentações culturais do município. Neste sentido, a partir desse estudo sugerimos a interação entre a escola e o quilombo, levando para dentro desta instituição de ensino, mais especificamente para as aulas de Educação Física, a Cultura Quilombola, já que esta é um patrimônio significativo dessa região. E é dever da escola possibilitar o acesso às produções culturais, (re)conhecendo-se ressignificando-as.

4. Benefícios:

A partir dessa pesquisa será possível conhecer a cultura corporal de movimento da comunidade quilombola Gerais Velho e suas especificidades, bem como conhecer como os professores de Educação Física do município têm trabalhado esse conteúdo do componente curricular e suas dificuldades, e a partir disso elaborar e disponibilizar um material didático sobre esse tema para toda a comunidade escolar do município e as demais. Com isso, poderemos contribuir para o aperfeiçoamento das práticas e abordagens pedagógicas de professores na área da Educação Física escolar, explorando práticas corporais da cultura corporal regional e nacional, podendo agregar conhecimentos significativos, tanto para os estudantes quanto para os professores de Educação Física.

5. Desconfortos e riscos:

Pode-se apontar como possíveis riscos decorrentes desta pesquisa, a interferência na rotina dos participantes, bem como a realização das entrevistas que podem, em algum momento, talvez constrangê-los e/ou causar cansaço. No intuito de evitar ou minimizar os possíveis riscos, serão fornecidas informações claras sobre a liberdade dos participantes para participarem, continuarem ou não na pesquisa. As questões serão elaboradas da forma mais sucinta e objetiva possível.

6. Danos:

Serão evitados danos, já que para que uma pesquisa seja considerada ética, deve atender aos princípios da autonomia, respeito à dignidade humana, beneficência (máximo de benefícios e mínimo de riscos e danos), não maleficência (danos preveníveis serão evitados), justiça e equidade (relevância social da pesquisa e garantias iguais aos participantes da mesma). A pesquisa tem por finalidade maximizar possíveis benefícios, minimizando prejuízos, desconfortos e riscos.

7. Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:

Um procedimento alternativo disponível é a aplicação das questões no

formato de um questionário.

8. Confidencialidade das informações:

Em hipótese alguma o material coletado será divulgado sem sua autorização. Haverá publicações e apresentações relacionadas à pesquisa, e nenhuma informação que você não autorize será revelada sem autorização. Para se manter a confidencialidade da pesquisa serão utilizados nomes fictícios.

9. Compensação/indenização:

Declaro conhecer o fato de que esta pesquisa irá garantir a indenização dos participantes da mesma (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Declaro ainda, que jamais será exigida dos participantes da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

10. Outras informações pertinentes:

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo.

11. Consentimento:

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma via assinada deste consentimento.

Nome completo do (a) colaborador – cargo na instituição

Carimbo
da Instituição

Assinatura

 / /
Data

Nome do pesquisador responsável pela pesquisa



Assinatura

gov.br

Documento assinado digitalmente
ANDREIA DE FATIMA VIEIRA SILVA
 Data: 12/03/2024 19:12:12-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

 / /
Data

Nome do pesquisador responsável pela pesquisa


Assinatura

 / /
Data

APÊNDICE C

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS QUILOMBOLAS

Esta entrevista que você irá responder faz parte da pesquisa **Do Gerais Velho à Escola: Aquilombando A Educação Física** que está sendo realizada com Quilombolas e professores da região de Ubaí Minas Gerais afim de conhecer a cultura presente nesse contexto. Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Nº de identificação (para preenchimento dos pesquisadores):

Nome completo:

Sexo:

☐ Feminino ☐ Masculino

Idade (em anos completos):

Cor da pele

autodeclarada: ☐ Branca

☐ Preta

☐ Parda ☐ Amarela (oriental)

☐ Indígena

Estado civil:

☐ Casado(a) ☐ União estável ()

Solteiro(a) ☐ Divorciado(a) ()

Viúvo(a)

Escolaridade:

☐ Sem escolaridade ☐ Ensino fundamental

☐ Ensino médio ☐ Ensino superior completo

Atualmente você está trabalhando?

☐ Sim ☐ Não

☐ Aposentado(a)

Se sim, qual é o seu trabalho?

Você tem filhos?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual o número de filhos? _____

Você mora com quantas pessoas? (sem incluir você na contagem):

Em sua casa, quem é considerado o principal provedor do sustento de sua família?

☐ Eu mesmo(a) ☐ Meu cônjuge ou companheiro(a)

☐ Eu e meu cônjuge, igualmente ☐ Meu pai e/ou minha mãe

☐ Meu filho e/ou minha filha ☐ Não tem um provedor

principal ☐ Outra pessoa.

1) Qual a principal forma de trabalho?

☐ Lavoura ☐ Doméstico

☐ Serviço público ☐ Outro. Qual?: _____

2) O que faz para se divertir nas horas vagas? Quais as atividades de lazer?

☐ Pratico esporte. Quais?: _____

☐ Leio (livro, revista, jornal, etc.)

☐ Acesso a internet

☐ Assistio televisão (filme, novela, jornal, programas, etc.)

☐ Costuro (bordado, tricô, ponto cruz, etc.)

☐ Danço (capoeira, maculelê, samba de roda, forró, etc.)

☐ Faço exercícios físicos (musculação, ginástica, etc.)

☐ Ando de bicicleta

☐ Ouço música

☐ Outra atividade. Quais?: _____

3) Qual a sua religião?

☐ Católica

☐ Evangélica. Qual denominação?: _____

☐ Candomblé

☐ Ateu

☐ Não tenho religião

☐ Outra. Qual ? : _____

4) Existe alguma atividade que só é praticada na comunidade?

☐ Não ☐ Sim: qual? _____

5) Existem jogos e brincadeiras que só existem na comunidade?

☐ Não ☐ Sim: qual? _____

6) Existe alguma música que só é cantada na comunidade?

☐ Não ☐ Sim: qual? _____

7) Existe alguma dança que só exista na comunidade?

☐ Não ☐ Sim qual? _____

8) Existe alguma história (verdadeira ou não) que faça parte da cultura da comunidade?

9) Você acha que a história da comunidade está se perdendo com o decorrer dos anos?

☐ Não ☐ Sim

Se sim, a que você atribui este fato?

☐ Desinteresse dos mais jovens

☐ Outros. Quais? _____

10) Você acha que as escolas da região de Ubaí valorizam a Cultura Quilombola?

☐ Não ☐ Sim

Se não, a que você atribui este fato?

☐ Desinteresse das escolas (direção, professores(as), etc);

☐ Desconhecimento da escola (direção, professores(as), etc);

☐ Outros. Quais? _____

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este questionário que você irá responder faz parte da pesquisa **Do Gerais Velho à Escola: Aquilombando A Educação Física** que está sendo realizada com Quilombolas e professores da região de Ubaí Minas Gerais afim de conhecer a cultura presente nesse contexto. Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Nº de identificação (para preenchimento dos pesquisadores/as):

Nome completo:

Sexo:

☐ Feminino ☐ Masculino

Idade (em anos completos): _____

Cor da pele autodeclarada:

☐ Branca ☐ Parda
☐ Parda ☐ Amarela (oriental)
☐ Indígena

Escolaridade:

☐ Ensino superior ☐ Especialização completa
☐ Especialização incompleta ☐ Mestrado completo
☐ Mestrado incompleto

Atualmente você tem dedicação exclusiva?

☐ Sim ☐ Não

Você tem filhos?

() Sim () Não

Se sim, qual o número de filhos? _____

Você mora com quantas pessoas? (sem incluir você na contagem): _____

Em sua casa, quem é considerado o principal provedor do sustento de sua família?

() Eu mesmo (a) () Meu cônjuge ou companheiro
 (a) () Eu e meu cônjuge, igualmente () Meu pai e/ou minha mãe
 () Meu filho e/ou minha filha () Não tem um provedor principal () Outra pessoa.

1) Você trabalha ou já trabalhou algum conteúdo referente à Cultura Africana ou Afro-brasileira em suas aulas?

() Sim () Não

2) Se sim, de que forma foi

trabalhada? () Danças () Jogos

() Brincadeiras () Livros

() Outros. Quais?: _____

3) Se sim, com qual frequência?

() Uma vez por ano () Duas vezes por

ano () Todo mês () Todas as aulas

() Esse tipo de conteúdo não é trabalhado

4) Se não, por qual motivo? (

) Não domina o conteúdo

() A escola não tem interesse

☐ Os alunos não demonstram o interesse

☐ Não faz parte do planejamento

☐ Outro. Qual? _____

5) Com quais etapas de ensino você já trabalhou esse conteúdo? (pode marcar mais de uma opção)

☐ Educação infantil

☐ Ensino fundamental

☐ Ensino médio

☐ EJA

6) Quais são ou foram às maiores dificuldades encontradas para desenvolver esses conteúdos em aula?

☐ Apoio da escola

☐ Falta de estrutura

☐ Falta de envolvimento dos(as) alunos(as)

☐ Falta de tempo

☐ Outros. Quais? _____

7) Você coloca esses conteúdos em seu planejamento anual realizado no início do ano?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não trabalho esses conteúdos

8) Em sua opinião é importante trabalhar a Cultura Africana e Afro- brasileira nas aulas de Educação Física?

☐ Sim

☐ Não

Porquê? _____

9) Você tem algo a propor para melhorar o ensino da Cultura Africana e Afro- brasileira nas escolas?

10) Você trabalha ou já trabalhou a cultura específica da comunidade quilombola Gerais Velho?

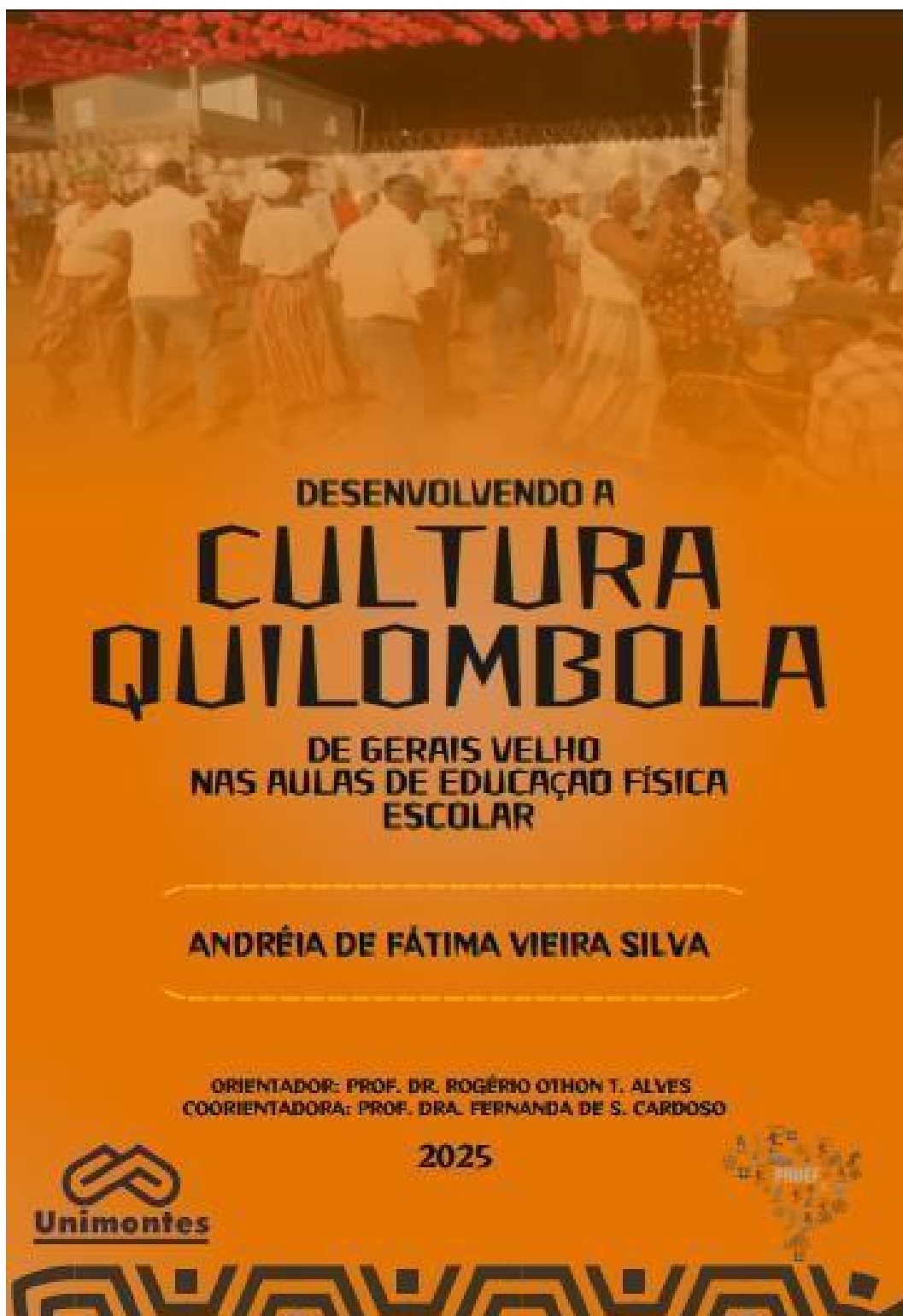
Se sim, como? _____

Se não, porque? _____

11) Se sim, com qual frequência você desenvolve esse trabalho?

APÊNDICE E

MATERIAL DIDÁTICO “DESENVOLVENDO A CULTURA QUILOMBOLA DE GERAIS VELHO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR”



FICHA CATALOGRÁFICA

723d

Silva, Andréia de Fátima Vieira.

Desenvolvendo a cultura Quilombola de Gerais Velho nas aulas de educação física escolar [recurso eletrônico]. / Andréia de Fátima Vieira Silva, 2025.

23f.

Orientador (a): Dr. Rogério Othon Teixeira Alves.

Produto educacional (mestrado) – Universidade Estadual de Montes Claros, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Física - em Rede Nacional – PROEF, Montes Claros - MG, 2025.

ISBN 978-65-01-54833-3

Inclui referências. F. 20 - 23.

1. Educação física – Cultura Africana e Afro-brasileira. 2. Prática Pedagógica. 3. Danças e lutas – Currículo cultural. 4. Produto Educacional. I. Alves, Rogério Othon Teixeira. II. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Física em Rede

Nacional-

PROEF. III. T.

CDD 796.07



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	3
AULA 1- O QUE É UM QUILOMBO?.....	5
AULA 2- O QUE É O GERAIS VELHO?.....	8
AULA 3- O QUE É O BATUQUE E A DANÇA DA PENEIRA?.....	11
AULA 4- VAMOS DANÇAR?.....	16
AULA 5- O QUE PRODUZIMOS?.....	19
REFERÊNCIAS.....	20



APRESENTAÇÃO

Caros colegas professores de Educação Física, este Material Didático com o tema **“Cultura Quilombola de Gerais Velho”**, foi desenvolvido por mim, **Andréia de Fátima**, professora de Educação Física efetiva na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, e mestranda pelo Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF/UNIMONTES), a partir da minha Dissertação de Mestrado intitulada **“DO GERAIS VELHO A ESCOLA: aquilombando a Educação Física escolar”**. A pesquisa foi realizada na comunidade quilombola Gerais Velho, no município de Ubaí, no Norte de Minas Gerais, cidade em que eu resido.

Este material foi criado com o intuito de oferecer suporte aos professores de Educação Física da região, ajudando-os a explorar e ensinar o conteúdo de maneira mais eficaz em suas aulas, além de promover a valorização e preservação das práticas culturais locais. **espera-se que este recurso didático beneficie educadores de outras regiões, oferecendo uma referência prática e acessível para integrar esses conteúdos ao currículo. Assim, o material se torna uma ferramenta valiosa, ampliando as possibilidades pedagógicas e contribuindo para que essa rica herança cultural seja reconhecida e transmitida nas escolas.**

Desse modo, este recurso pedagógico é constituído por cinco aulas que articulam atividades teóricas e práticas, com o objetivo de promover a valorização da Cultura Afro-brasileira por meio do estudo da comunidade quilombola Gerais Velho. Cada aula conta com orientações específicas para os docentes, incluindo sugestões de discussão, propostas de atividades práticas que estimulam a criatividade, a participação ativa dos estudantes e o fortalecimento do respeito à diversidade cultural, além de possibilitar a inclusão de referências a outras comunidades quilombolas, especialmente aquelas próximas à realidade dos professores de diferentes regiões.

O tema Cultura Africana e Afro-brasileira está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas Unidades Temáticas de Brincadeiras e Jogos, Danças e Lutas, bem como nos Temas Contemporâneos Transversais, em conformidade com as **Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004** (Brasil, 2018). Especificamente para nossa região, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), alinhado à BNCC, também aborda este tema nas mesmas Unidades Temáticas, reforçando sua presença na Educação Básica (Minas Gerais, 2018).

A Cultura Africana e Afro-brasileira deve ser abordada nas aulas de Educação Física, com as danças sendo uma das estratégias que enriquecem esse trabalho. Por meio das danças afro-brasileiras, os estudantes têm a oportunidade de refletir e construir conhecimento a partir da vivência de elementos da cultura popular, além de fortalecer sua identidade cultural como seres históricos-sociais que têm na Cultura Afro-brasileira (Santos; Bona; Torriglia, 2020).

Sendo assim, esse trabalho está voltado para a Cultura Quilombola presente na comunidade Gerais Velho, especialmente as danças **Batuque e Dança da Peneira**. Entendemos que para tratar esse tema, é relevante que se aborde também o contexto histórico em que está inserido. Desta forma, trazemos inicialmente um breve histórico sobre a escravidão no Brasil e a formação dos quilombos, para posteriormente tratar da história da comunidade Gerais Velho e a cultura presente na mesma.

Esperamos que esse Material Didático possa agregar e auxiliar você, colega professor de Educação Física, a desenvolver esse tema tão presente e importante para nossa Cultura Afro-brasileira, em suas aulas.

Um abraço!

AULA 1- O QUE É UM QUILOMBO?

Textos

Entre os anos de 1525 e 1851, o Brasil importou mais de cinco milhões de africanos para serem escravizados. Além dos que foram trazidos, milhares foram mortos ainda na África vítimas das caças e da violência escravista, e também na travessia oceânica. Essas pessoas foram trazidas de diferentes partes do continente africano, de onde fosse mais fácil e rentável capturá-los e embarcá-los. Além disso, não se sabe ao certo quantos ainda foram trazidos depois que o tráfico se tornou ilegal com o advento da abolição da escravatura.

Com isso surgiram os quilombos, como uma forma de refúgio para os negros que eram trazidos para o Brasil e aqui escravizados. Surgiram como forma de resistência e luta contra a opressão e o trabalho forçado, em que os negros escravizados buscavam a fuga e a liberdade.



Estes eram um espaço onde os negros ex-escravizados tinham a possibilidade de se ver livres e poder desenvolver sua cultura, seu modo de viver e sua religiosidade, além de encontrar e reunir-se com outros negros na mesma situação. Ou seja, era no quilombo, onde os negros poderiam ter um pouco de liberdade mesmo que, por vezes de forma insegura, correndo riscos e com medo de serem encontrados, mas era este o local que se configurava para vivenciar seus costumes e cultura.

Ao chegar a um território totalmente novo e hostil, os africanos foram obrigados a se adaptar a condições de trabalho desumanas e, ao mesmo tempo, tentar manter vivos seus ritos e costumes na “nova casa”. Esse processo deu origem a uma das raízes mais profundas e significativas da nossa cultura. Os africanos e seus descendentes influenciaram em vários aspectos da Cultura Brasileira, como na música, dança, instrumentos musicais, culinária, religião, idioma, brincadeiras, jogos, nomes, vestimentas, dentre outros. E, talvez sem a influência da Cultura Africana, não teríamos uma cultura com características tão marcantes que nos distingue das demais nações.

ATIVIDADE 1

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO COM OS ALUNOS



- Você já conhecia a história da escravidão?
- O que mais você sabe sobre esse assunto?
- Qual sentimento você tem ao pensar que milhões de pessoas foram escravizadas durante muitos anos?
- Você já presenciou ou já passou por alguma situação de racismo? Como você agiu? Como você agiria?

SUGESTÃO:

O professor pode criar outras questões sobre o texto tanto para discussão quanto para atividade teórica.

ATIVIDADE 2

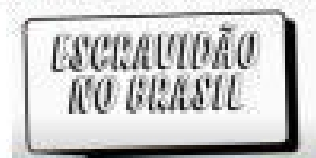
Dividir os alunos em grupos e pedir que pesquisem sobre:

- Pessoas negras importantes que lutaram pela liberdade e direitos no período escravocrata.
- Casos de racismo acontecidos recentemente.
- Pessoas negras que se destacam na sociedade na atualidade.
- Pessoas negras importantes na luta contra o racismo na atualidade.

Fazer uma roda de conversa para abordar o que cada um pesquisou.

ATIVIDADE 3

- Pedir aos alunos que criem cartazes criativos com os temas.
- Guardar os cartazes para serem expostos posteriormente com outros trabalhos.



Clique na imagem e assista também um vídeo sobre a escravidão no Brasil!



AULA 2- O QUE É O GERAIS VELHO?

Texto:

A comunidade Gerais Velho é uma comunidade quilombola no município de Ubaí, no Norte de Minas Gerais. Ela recebeu esse nome em 1981 com a criação da primeira associação comunitária de moradores, antes fazia parte da região conhecida como Fazenda Sabões e Vista Nova. Está situada a aproximadamente 22 quilômetros da cidade de Ubaí e, em 2018, era composta por pelo menos 70 residências e 300 habitantes. Gerais Velho, foi reconhecida e certificada como comunidade quilombola pela Fundação Cultural dos Palmares em 28 de julho de 2006.

Existem duas possibilidades sobre a formação da comunidade quilombola Gerais Velho. A primeira é que a sua criação aconteceu a partir da Abolição da Escravatura em 1888, quando os ex-escravizados negaram a continuar nas fazendas, indo se alocar nas cidades próximas ou áreas rurais que ficassem distantes das áreas dos seus antigos proprietários. Outra suposição é que tenha se formado a partir de pessoas escravizadas que tenham conseguido fugir ainda durante o período escravocrata, isso devido exatamente o local ser de mais difícil acesso, característica dos primeiros quilombos, afim de dificultar a sua localização.

De acordo com o relato dos quilombolas de Gerais Velho, os primeiros moradores da comunidade foram seus familiares, de aproximadamente quatro gerações atrás (bisavós de seus pais), que vieram da África na condição de escravizados. Segundo as histórias transmitidas de geração em geração, esses moradores conseguiram fugir de onde eram escravizados e foram andando para longe, e se

espalhando por essa região do Norte de Minas em diversas cidades como Pirapora, Buritizeiro, Várzea da Palma, São Romão, Ribanceira, e na região de Ubatã como Vila Biuca e Gerais Velho. Esse fato nos leva a entender que a origem do Gerais Velho, se deu a partir de pessoas escravizadas que conseguiram fugir e se alocaram nessas terras.

SUGESTÃO:

O professor pode abordar sobre uma comunidade quilombola mais próxima de seu local de atuação.

ATIVIDADE 1

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO COM OS ALUNOS



- Você conhece pessoas da comunidade Gerais Velho?
- Você já sabia que eles são quilombolas?
- Você já conhecia a história da formação desse quilombo?
- O que você achou dessa história? Você acha que aconteceu assim mesmo ou diferente?
- O que você sente quando pensa que essas pessoas tão próximas tiveram seus familiares escravizados por muitos anos, e muitos foram brutalmente mortos?
- Você sabia que assim como os quilombolas, nós também temos descendência africana?

SUGESTÃO:

O professor pode criar outras questões sobre o texto tanto para discussão quanto para atividade teórica.

ATIVIDADE 2

- Apresentar aos alunos imagens ou pinturas que representam a Cultura Africana, bem como imagens e vídeos de pessoas da comunidade Gerais Velho dançando o Batuque e a Dança da Peneira, salientando a presença africana nas vestimentas, na forma de dançar, nas músicas e instrumentos musicais presentes nessas danças.
- Pedir aos alunos que façam desenhos ou pinturas criativas utilizando aspectos da história da escravidão e a história do Gerais Velho, associados a Cultura Africana.
- Pode-se realizar também a confecção de máscaras africanas, sendo estas muito presente na Cultura Africana.

Guardar o material confeccionado para expor posteriormente.

Assista também
os vídeos!



Clique na imagem e veja um
exemplo de máscara africana
feitas de papelão!

Clique na imagem e veja
exemplos de pinturas africanas
em pratos de papel!



AULA 3- O QUE É O BATUQUE E A DANÇA DA PENEIRA?

Texto:

A comunidade Gerais Velho por ser uma comunidade de afrodescendentes traz em sua bagagem cultural, costumes e práticas que são de matriz africana. Dentre essas práticas se destacam o **Batuque** e a **Dança da Peneira** como uma singularidade.

O **Batuque** é dançado em pares aglomeradas em roda, com saltos e giros, uma pessoa toca o ombro de outra duas vezes de um lado, e depois duas vezes do outro, ao som da música animada, e depois trocam os pares. Não dança somente homem com mulher, podendo variar, mulher com mulher, homem com homem. Essa dança também é chamada de **Batuque do Carneiro**. Essa denominação "Carneiro" devido o gesto de uma pessoa tocar ombro com ombro de outra pessoa, assemelhar-se ao confronto entre carneiros. Durante a dança, as músicas animadas, os instrumentos de percussão, as vestimentas específicas e a forma de dançar são características da Cultura Africana.



Quilombolas de Gerais Velho dançando o Batuque.

Clique na imagem e assista o vídeo do Batuque!



A **Dança da Peneira**, geralmente é apresentada junto com o Batuque. Durante a apresentação, os participantes formam um círculo, e as mulheres apresentam versos enquanto balançam a peneira. Em seguida, passa a peneira para um homem, que a balança e a transfere para a próxima mulher, que introduz seu próprio verso, mantendo a continuidade da dança e da música em um fluxo constante. Nessa dança os quilombolas utilizam a música "Farinhada" dos artistas Luiz Gonzaga e Elba Ramalho, cantando o refrão da mesma, e colocando versos espontâneos. Refrão da música como os quilombolas cantam: "Eu tava na peneira, eu tava peneirando, Eu tava no namoro, eu tava namorando".



Quilombolas de Gerais Velho dançando a Dança da Peneira

Clique na imagem e assista o vídeo da Dança da Peneira!



Em ambas as danças - Batuque e Dança da Peneira -, os homens vestem trajes tradicionais da lida no trabalho - calças, camisas de mangas compridas e chapéus - enquanto as mulheres usam saias compridas, blusas e turbantes, geralmente brancos, simbolizando o vínculo com suas raízes culturais e a dignidade no trabalho rural. Essas vestimentas e movimentos reforçam o sentido de pertencimento e a preservação das tradições.

O principal instrumento utilizado nessas danças é um **"roncoio"**, uma espécie de cuica feita de madeira ou lata, e couro; acompanhado de outros instrumentos de percussão como "caixa" (espécie de tambor) e cajon; e violão. O roncoio é um instrumento de percussão por fricção, construído a partir de um tronco de árvore oco com suas extremidades cobertas por couro de boi. A parte traseira é deixada aberta para que o tocador possa manipular uma vareta presa ao interior do instrumento. Um dos músicos se posiciona na frente, tocando a pele como elemento de percussão, enquanto outro, posicionado atrás, puxa a vara para complementar o ritmo, produzindo o som.



Roncoio - principal instrumento do Batuque e da Dança da Peneira.



Tocadores do Batuque e Dança da Peneira com os respectivos instrumentos.

ATIVIDADE 1

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO COM OS ALUNOS



- Você já viu alguma apresentação de Batuque e Dança da Peneira ou alguma parecida?
- Quais as principais características da Cultura Africana presente nessas danças?
- Você já viu os instrumentos presentes nas danças do Batuque e da Peneira?
- Você acha importante valorizarmos a cultura da nossa comunidade, dos nossos pais, avós e nossos ancestrais?
- Você acha importante valorizarmos a Cultura Afro-brasileira como parte da história do nosso povo?

SUGESTÃO:

O professor pode criar outras questões sobre o texto tanto para discussão quanto para atividade teórica.

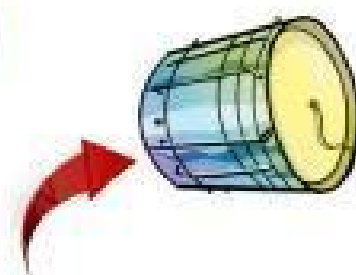
SUGESTÃO:

Aproveite esse momento para tratar a intolerância religiosa, pois muitas práticas de matriz africana são constantemente tratadas de forma pejorativa e desvalorizadas devido a falta de conhecimento de muitos. Importante ressaltar que mesmo essas danças sendo práticas de matriz africana, nesta comunidade não possui adeptos a nenhuma religião de matriz africana, o que demonstra que cada vez mais as religiões cristãs tem tomado espaço nas comunidades quilombolas.

ATIVIDADE 2

- Com material reciclável previamente organizados, vamos construir alguns instrumentos presentes nas danças do Batuque e da Peneira.

Clique na imagem e veja uma maneira fácil de fazer um tambor com material reciclável!



Clique na imagem e veja uma maneira fácil de fazer uma cuica com material reciclável!

SUGESTÃO:

Na ausência de vídeos fabricando o roncoio, vamos utilizar como referência um vídeo fabricando cuicas. Lembrando que o roncoio é maior do que a cuica, e é tocado por duas pessoas, uma puxando a vareta e outra tocando a parte da frente como tambor. Então, é interessante utilizar materiais maiores, como baldes, ou latas de tinta grandes.

AULA 4- VAMOS DANÇAR?

ATIVIDADE 1

- Nessa aula relembremos os passos do Batuque e da Dança da Peneira descritos na aula anterior, e utilizando os materiais confeccionados pelos alunos, iremos vivenciar as danças.



Para o **Batuque**, os alunos deverão ficar em duplas dispostas uma próxima a outra. Nessa dança, os passos são simples, remexendo ao ritmo das músicas, dando saltitos e rodopios. Cada pessoa toca ombro com ombro de sua dupla, do lado direito e esquerdo, e depois troca de par, fazendo os mesmos gestos com o outro, e assim, sucessivamente dando continuidade à dança.

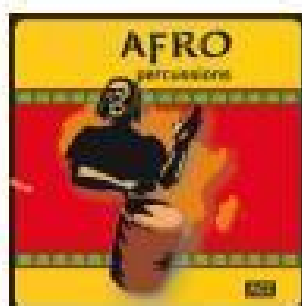


Para a **Dança da Peneira**, os alunos deverão ficar em círculo alternando entre mulher e homem. Ensine para os alunos o refrão da música "Farinhada" dos artistas Lulz Gonzaga e Elba Ramalho. Refrão da música como os quilombolas de Gerais Velho cantam: *"Eu tava na peneira, eu tava peneirando. Eu tava no namoro, eu tava namorando"*. Enquanto todos cantam juntos o refrão, o homem balança a peneira e passa para mulher ao seu lado. Esta, balançando a peneira coloca o seu verso, geralmente são versos bem humorados, e passa para o próximo homem, e assim sucessivamente até passar por todos os participantes.

SUGESTÃO:

- Utilize as músicas próprias do Batuque e da Dança da Peneira disponíveis, ou busque outras músicas africanas na internet.
- Incentive os alunos colocando versos na Dança da Peneira e pedindo que criem também.
- É importante que todos os alunos vivenciem todas as práticas, como tocar os instrumentos, cantar e dançar.

Clique na imagem e veja essas opções de percussão afro que podem ser utilizadas!



ATIVIDADE 2

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO COM OS ALUNOS



- Como você se sentiu dançando?
- Você já havia dançado alguma dessas danças, ou alguma parecida?
- O que você achou mais interessante nessas danças?
- Você sabia que nossas danças populares brasileiras também têm muita influência da Cultura Africana?
- Quais danças você conhece que possui características da Cultura Africana?
- Qual sensação teve ao praticar essas danças de matriz africana?

SUGESTÃO:

O professor pode criar outras questões sobre o texto tanto para discussão quanto para atividade teórica.

ATIVIDADE 3

- Peça aos alunos que produzam um texto ou poema sobre as aulas desenvolvidas, relacionando os temas racismo, intolerância religiosa, protagonismo negro, cultura, e principalmente, falando quais os sentimentos em vivenciar essas danças de matriz africana presente na nossa região e tão próxima de nós.

AULA 5- O QUE PRODUZIMOS?

ATIVIDADE 1

- Nesta aula, peça a cada aluno que leia seu texto sobre as experiências e sentimentos sobre as aulas com o tema "Cultura Quilombola de Gerais Velho" e discuta sobre eles.

ATIVIDADE 2

- Junte todo o material produzido nas aulas como as pinturas, desenhos, máscaras, cartazes, instrumentos, textos, poemas, dentre outros; e exponha na escola para a comunidade escolar ter acesso.



REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ridalvo Felix de. **Na batida do corpo, na pisada do cantô: inscrições poéticas no coco cearense e candombe mineiro.**

Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Letras. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BENITES, Luiz Filipe Rocha. Os sentidos de pertencimento do "Povo do Gerais": terra trabalho e religiosidade em uma comunidade negra rural do norte mineiro. In: BARBOSA, Carla Cristina; PORTO, César Henrique De Queiroz (Orgs.). **Sertão tradição, cultura e Poder.** Montes Claros: Editora Unimontes, 2018. p. 13 - 45.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares.** 2016. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/COMUNIDADES-CERTIFICADAS.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

DESCOMPLICA. **Escravidão no Brasil – história | Mapa mental | Quer que desenhe.** YouTube, 9 dez. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WMHU1buK>>. Acesso em: 11 nov. 2024.

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 106-115, 2014.



REFERÊNCIAS

MINAS GERAIS. **Curriculo Referência de Minas Gerais**. Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, 2018.

MAKER, ARTES E VARIEDADES. **Como fazer tambor com latas de leite | Instrumentos musicais criativos com materiais recicláveis DIY**. YouTube, 29 nov. 2021. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=ypP_w. Acesso em: 11 nov. 2024.

MANUAL DO MUNDO. **Você NÃO VAI ACREDITAR neste instrumento musical**. YouTube, 19 nov. 2022. Disponível em: < <https://www.y.com/watch?v=4Ydg-PGDe>. Acesso em: 6 nov. 2024.

MODARTE, Mayara. **COMO FAZER MÁSCARA AFRICANA COM PAPELÃO I máscaras africanas estilizadas usando apenas papelão**. YouTube, 9 abr. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tumWl>. Acesso em: 11 nov. 2024.

PORTO, César Henrique de Queiroz; SOARES NETO, Ângelo; RODRIGUES, Gefferson Ramos. Presença Africana: as comunidades de Gerais Velho e Vila Biuca no município de Ubaí, Minas Gerais. In: **Revista Instituto Histórico e Geográfico de Montes Claros**. Volume IX, 2012. Disponível em: <http://www.ihgmc.art.br/revista_volume9.htm>. Acesso em: 19 ago. 2024.

PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Revista Usp**, n. 46, p. 52-65, 2000.





REFERÊNCIAS

PROFESSORA LETÍCIA DE ARTE. **Arte africana - pintura em prato de papel**. YouTube, 4 out. 2023. Disponível em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=dJE8IGWhCS0> . Acesso em: 11 nov. 2024.

RIBEIRO, Pamilla Vilas Boas Costa. **A vida é um remanso: performance, cultura e política no batuque de Ponto Chique (MG)**. 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2017.

SANTOS, Karolainy Benedit dos; BONA, Bruna Carolini de; TORRIGLIA, Patricia Laura. A cultura afro-brasileira e a dança na Educação Física escolar. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, 2020.

SILVA, Andréia de Fátima Vieira. **Dança Batuque - Comunidade Quilombola Gerais Velho**. Google Drive, 2024. Disponível em: [SOUZA, Izabel Cristina de; GUASTI, Maria Cristina Figueiredo Aguiar, C.](#) Acesso em: 11 nov. 2024.

SILVA, Andréia de Fátima Vieira. **Dança da Peneira - Comunidade Quilombola Gerais Velho**. Google Drive, 2024. Disponível em: [SOUZA, Izabel Cristina de; GUASTI, Maria Cristina Figueiredo Aguiar, C.](#) Acesso em: 11 nov. 2024.





REFERÊNCIAS

SOUZA, Izabel Cristina de; GUASTI, Maria Cristina Figueiredo Aguiar. Cultura africana e sua influência na cultura brasileira. In: XLI Encontro Nacional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência e Gestão Financeira ENEBD, 2018, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2018.

SZER, Jonatan. **Afro Percussions**. YouTube Music, 2004. Disponível em: <https://music.youtube.com/playlist?list=OLAK5uy_kwyDc3U70Z8wqfxOCG8BDQIC5Ld6e>. Acesso em: 12 nov. 2024.

