

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

CARLA DE OLIVEIRA RODRIGUES

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM DIÁLOGO COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS**

Uma proposta de intervenção com as brincadeiras e jogos

MONTES CLAROS

2026



Uma proposta de intervenção com as brincadeiras e jogos

Orientadora: Prof. Dra. Fernanda de Souza Cardoso

2026

1. Educação física. 2. Brincadeiras e Jogos. 3. Cultura afro-brasileira. 4. Cultura africana. 5. Relações étnico-raciais - Educação. I. Cardoso, Fernanda de Souza. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: uma proposta de intervenção com as brincadeiras e jogos.


CAPES

unesp

CDE
 Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Pedagógico do Unesp
 Instituto Adolfo Lutz



LINHA DE PESQUISA: Abordagens Metodológicas e Processos de Ensino e Aprendizagem.

BANCA TITULAR

NOMES

Dra. Fernanda de Souza Cardoso
Professora orientadora

Danieli Alves Pereira Marques
Professora externa/UFVJM

Andresa de Souza Ugaya
Professora interna/ProEF UNESP - Bauru

ASSINATURAS

BANCA SUPLENTE

NOMES

Georgino Jorge de Souza Neto
Professor externo/Unimontes

Carla Chagas Ramalho

Professora interna/ProEF Unimontes

ASSINATURAS

() APROVADA

() REPROVADA



DEDICATÓRIA

Ao meu pai e à minha mãe, ao meu esposo e ao meu filho, à minha irmã e ao meu irmão e, à minha Dindinha (Ana Rosa), por fim, a toda a minha família, que sempre acreditou em mim, bem como os meus alunos e alunas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter sido minha fortaleza espiritual ao longo de toda esta caminhada, sustentando-me nos momentos de fraqueza, renovando minhas forças diante das dificuldades e iluminando cada passo dado até aqui. Como mulher católica, reconheço com gratidão a intercessão da Virgem Maria e a força feminina que, de tantas formas, se fez presente em minha trajetória.

Não é por acaso que este estudo foi acompanhado e avaliado por uma banca composta integralmente por mulheres. Vejo nisso a força simbólica e concreta de tantas mulheres que vieram antes de mim e daquelas que caminharam comigo, inspirando-me, acolhendo-me e fortalecendo-me. A todas elas, minha profunda gratidão.

Agradeço, de maneira muito especial, a minha orientadora, Professora Doutora Fernanda de Souza Cardoso, por acreditar em mim, muitas vezes mais do que eu mesma fui capaz de acreditar. Mais do que uma orientadora comprometida com a ciência e com a excelência acadêmica, ela foi presença humana, apoio sensível e inspiração constante. Em meio às exigências da vida acadêmica, encontrou espaço para me acolher, me acalmar e me lembrar da minha capacidade, mesmo quando as inseguranças insistiam em falar mais alto. Sua confiança em meu potencial foi transformadora. Em uma trajetória marcada por tantas dúvidas internas, foi sua voz firme e generosa que me ajudou a compreender que eu era capaz. Por toda paciência, sensibilidade, rigor e humanidade, minha eterna gratidão.

Agradeço também às professoras Danieli Alves Pereira Marques e Andresa de Souza Ugaya, por aceitarem compor minha banca e contribuírem de forma tão significativa para o fortalecimento deste trabalho. Cada leitura cuidadosa, cada apontamento e cada reflexão agregaram potência a esta pesquisa e enriqueceram ainda mais a discussão aqui proposta.

Ao agradecer a essas mulheres, agradeço também as escritoras e pesquisadoras que vieram antes de mim, que abriram caminhos, romperam silêncios e acreditaram na potência da produção científica comprometida com a transformação social, em especial às intelectuais negras. Mulheres que tornaram possível que hoje eu também pudesse ocupar este lugar de pesquisadora e autora. Como nos ensina a

Com amor e reverência, agradeço à minha família, base essencial de quem sou e de tudo o que construí até aqui. Ao meu pai, José dos Passos Rodrigues, e a minha mãe, Veralúcia Maria de Oliveira, minha eterna gratidão por toda a garra, força e perseverança com que criaram a mim e aos meus irmãos. Mesmo sem terem tido acesso às oportunidades que desejaram para si, fizeram da educação a maior herança que poderiam nos oferecer. Com esforço, dignidade e amor, ensinaram-nos a valorizar o conhecimento e a acreditar que o estudo poderia abrir caminhos. Este trabalho também é de vocês, pois foi construído sobre os alicerces que vocês levantaram com tanto sacrifício.

Ao meu filho Lorenzo e à minha filha Maria Flor, que ainda está sendo gerada em mim e a quem ainda não conheço pessoalmente, dedico um agradecimento cheio de ternura. Vocês representam o meu amor mais puro e são minha maior inspiração. Foi no amor que sinto por vocês que encontrei força nos dias em que o cansaço parecia maior que minhas possibilidades. Ao imaginar o brilho de seus olhares e a conexão que nos une, renovei minhas razões para seguir em frente. Vocês foram luz nesta caminhada, motivo e inspiração em cada passo dado. Esta conquista também é de vocês.

Ao meu sobrinho e sobrinhas, Luíz Neto, Catarina e Stela, partes tão preciosas de mim, dedico também este trabalho. Sou tia, mas o amor que sinto por vocês é profundamente materno, cheio de cuidado e ternura. Desejo vê-los crescer e conquistar

Gostaria de citar cada pessoa que esteve presente nesta etapa, mas mesmo sem nomear todas, quero deixar registrada minha gratidão sincera a todos(as) que

fizeram e continuam fazendo parte da minha vida. Esta conquista não é apenas minha; ela pertence a cada pessoa que acreditou, apoiou e caminhou comigo. Assim, encerro estes agradecimentos com o coração transbordando amor, afeto e gratidão. Este título representa mais do que uma conquista individual: ele é fruto de uma construção coletiva, tecida pela fé, pelo cuidado, pelo apoio e pelo amor de muitas mãos e muitos corações.

APRESENTAÇÃO

Sou Carla de Oliveira Rodrigues, filha de Vera e José. Minha mãe cursou até a oitava série, meu pai até a quarta série do ensino fundamental. Com muito esforço, trabalho, dignidade e amor, eles criaram a mim e aos meus dois irmãos, Camila e Fabrício, sempre priorizando nossa educação, apesar das dificuldades financeiras. Meu pai percorreu diferentes regiões do país, entre ... e....., em busca de melhores condições de trabalho, uma vez que, à época, Janaúba/MG, cidade onde nasci, oferecia poucas oportunidades. Minha mãe, mulher batalhadora, dedicava-se ao cuidado do lar e das filhas e filho, e para complementar a renda familiar, trabalhava em casas de família.

Desde muito cedo, eu e meus irmãos frequentamos a creche e a escola, espaços nos quais fui sendo socializada e educada formalmente. Contudo, foi também nesse ambiente que comecei a ouvir comentários sobre meu cabelo crespo, minha raça e sobre colegas negros de pele mais escura. Expressões como “você é moreninha e sua irmã é branquinha” eram recorrentes. Cresci assim, negando meus traços, meu cabelo e minhas raízes. A escola, longe de ser um espaço de valorização identitária, tornou-se um cenário de rejeição e silenciamento, contribuindo para a não aceitação da minha identidade racial (como percebo que acontece com muitos dos meus alunos e alunas).

Na adolescência, esse processo de negação se intensificou. A vaidade, somada aos padrões estéticos impostos socialmente, levou-me a alisar o cabelo desde muito nova. Ao longo dos anos, submeti-me a diversos procedimentos químicos, o que resultou em danos severos aos fios e a mim mesma. Recordo-me de momentos da infância em que, ao assistir programas de televisão, associava beleza e sucesso ao cabelo liso das celebridades. Na minha percepção infantil, o cabelo liso representava vantagem, enquanto o cabelo crespo simbolizava inferioridade e feiura. Essa lógica atravessou grande parte da minha vida.

O processo de reconhecimento da minha identidade como mulher negra ocorreu apenas durante a graduação. Passei boa parte do ensino superior em Montes Claros e, assim, vivenciei a transição capilar, um processo doloroso, porém transformador. Recebi apoio significativo de minha família, especialmente das

mulheres da casa, que também passaram por processos semelhantes, bem como do meu companheiro, à época namorado e, atualmente, meu esposo.

Minha trajetória como docente teve início no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ainda na condição de bolsista, o que se configurava como um espécie de ensaio para a docência. Assim, foi por meio do PIBID que pude compreender, de forma mais concreta, o funcionamento da prática pedagógica e, sobretudo, a dinâmica interna e a logística de uma escola de educação básica, pois, até então, minha vivência escolar restringia-se à posição de aluna. No contexto do Programa, eu já ocupava o lugar simbólico da docência, uma vez que estava envolvida com o processo formal de ensino-aprendizagem.

O PIBID fez parte da minha formação acadêmica ao longo dos quatro anos do curso de Licenciatura em Educação Física, realizado na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), localizada na região norte de Minas Gerais. Concluí a graduação no início de 2017 e, em abril do mesmo ano, iniciei minha atuação profissional como professora contratada no município de Nova Porteirinha/MG, na educação infantil. Minha área de atuação compreendia do berçário ao segundo período, nomenclaturas utilizadas no município para designar as turmas que atendem bebês a partir de seis meses até crianças de cinco ou seis anos de idade.

Foi nessa experiência inicial que pude, de fato, compreender como a escola funciona. Embora eu já estivesse afastada da educação básica há alguns anos (como aluna), percebi que, apesar de avanços educacionais ocorridos ao longo do tempo, muitas práticas e concepções ainda permaneciam inalteradas. Reconhecia esses avanços, contudo, observava que, na docência, nas relações entre colegas e na interação com os alunos e alunas, ainda persistiam discursos e atitudes que me causavam espanto e paralisia, especialmente no que se referia à práticas racistas.

Presenciei comentários de professores(as) sobre o cabelo crespo de determinadas alunas, classificados como “bagunçados”, frequentemente associados à suposta negligência “materna”. Observei também alunos e alunas utilizando palavras ofensivas e apelidos pejorativos relacionados à cor da pele de colegas. O que mais me inquietava, entretanto, era perceber que tais discursos partiam, muitas vezes, do próprio corpo docente, que, em sua maioria, não se reconhecia como racista.

Em 2019, iniciei minha atuação na rede estadual de ensino de Minas Gerais como professora contratada, na cidade de Jaíba/MG. Posteriormente, em 2024, mudei-me para a referida cidade, onde atualmente resido e atuo, tendo sido acolhida de forma muito positiva, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Essa mudança representou também um fortalecimento da minha identidade docente e do meu compromisso com uma prática pedagógica antirracista.

Atualmente, sou casada com um homem negro, cuja imagem marcada pelo cabelo crespo com dread's e por tatuagens representa para mim, a personificação de uma masculinidade negra afirmada e consciente. Sou mãe de um menino negro de quatro anos, e minha família se reconhece enquanto tal, assumindo suas raízes nos seus discursos, atitudes e valorizando a própria imagem. Essa postura tem se constituído como uma representatividade positiva significativa, perceptível sobretudo no contexto escolar, especialmente na relação com os alunos e alunas, que frequentemente demonstram identificação e admiração.

Nesse sentido, compreendo que hoje sou a professora que eu gostaria de ter tido na infância. Acredito que se eu tivesse convivido com docentes que se reconhecessem racialmente e afirmassem suas identidades como eu busco fazer hoje, assim como minha irmã e meu marido, igualmente docente, meu processo de aceitação teria sido mais leve e menos doloroso, pois acredito que representatividade importa, é ela que nos faz acreditar, sonhar um pouco e que nos abre possibilidades.

Em 2023 tornei-me professora efetiva na rede estadual. Apesar de ter sido acolhida gradualmente pela comunidade escolar, continuava a me inquietar com práticas pedagógicas restritas a uma abordagem esportivista na Educação Física e, sobretudo, com a recorrência de comentários racistas, especialmente por parte de colegas docentes.

Em 2024, ingressei no Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF), o que me possibilitou sistematizar inquietações que me acompanham desde o início da minha atuação docente. Foi a partir do ingresso no programa que consegui entender, de forma crítica e fundamentada, que a escola é uma instituição racista. Este reconhecimento só se tornou possível quando passei a tomar posição; a enxergar a realidade como ela se apresenta; e a compreender que a luta antirracista exige um olhar para além dos conteúdos, escutar os(as) alunos(as), dialogar com suas

Embora eu já buscasse dialogar com os(as) estudantes sobre racismo, injúria racial, corporeidade negra e estética do cabelo crespo, reconheço que essa interlocução ainda não se estabelece de forma efetiva com todo o corpo docente. Ainda assim, minha imagem, enquanto mulher negra de cabelo crespo, hoje raspado, comunica-se por si só. Percebo o quanto muitos(as) estudantes se espelham em mim, sentem-se fortalecidos(as) e passam a demonstrar maior segurança em relação à própria imagem.

Meu desejo, para além do trabalho com meus alunos e alunas, é que a perspectiva de Educação para as Relações Étnico-Raciais não recaia exclusivamente sobre o corpo negro, sobre a professora negra ou o professor negro. Trata-se de uma responsabilidade coletiva que deve ser assumida por todo o corpo docente, por professores(as) brancos(as) e não brancos(as), uma vez que essa é uma causa política, ética e, sobretudo, humana.

Assim, este trabalho é resultado das minhas vivências pessoais e profissionais e representa um compromisso com a construção de uma escola que reconheça, valorize e respeite as identidades negras, contribuindo para que os alunos e alunas possam se enxergar, se aceitar e projetar futuros possíveis. Por isso, explico desde já, que a escolha em escrever esta dissertação na primeira pessoa (mesmo com certa insegurança em alguns momentos) se deu porque eu sou e estou inteiramente envolvida e comprometida com meu objeto de estudo como diz Kilomba (2019, p. 28): “essa passagem de *objeto* a *sujeito* é o que marca a escrita como um ato político”.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as implicações do desenvolvimento da unidade temática brincadeiras e jogos, tematizando a cultura afro-brasileira e africana, com alunos e alunas do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa dos dados, sendo a mesma realizada em uma escola pública, estadual, localizada na zona rural da cidade de Jaíba, norte de Minas Gerais. Os participantes da pesquisa foram alunos(as) do 6º ano do ensino fundamental da referida escola, que estavam devidamente matriculados(as) e aceitaram participar. Para desenvolver o estudo, foi elaborado um projeto, denominado *Afrobrincando: Brincadeiras e Jogos dialogando com as Relações Étnico-Raciais*, materializado pela execução de dez planos de aula, desenvolvidos nas aulas de Educação Física. Para a coleta dos dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, sendo aplicada em duas etapas: a primeira entrevista foi aplicada antes de iniciarmos o projeto; a segunda entrevista foi aplicada após sua execução, tendo como um dos instrumentos a elaboração do diário de pesquisa, inspirado nas propostas de Zabalza (2004). Também utilizei desenhos como procedimento complementar à entrevista, tendo como base o pensamento de Natividade, Coutinho e Zanella (2008). A análise dos dados, no caso das entrevistas, foi feita a partir da técnica de categorias, proposta por Minayo, Deslandes e Gomes (2002). Após a aplicação do projeto e a análise dos relatos, algumas transformações foram percebidas, especialmente no que se refere à percepção sobre o continente africano e à valorização da cultura afro-brasileira. As brincadeiras propostas contaram com o envolvimento dos(as) estudantes, sendo, inclusive, o principal disparador de reflexões ao longo do processo. Os resultados evidenciaram que, após as aulas, os(as) alunos(as) passaram a reconhecer as práticas experimentadas como parte constitutiva de nossa cultura e de nossa história, compreendendo a necessidade de sua valorização. A pesquisa revelou ainda que a maioria dos(as) estudantes se autodeclarou parda, aspecto que evidenciou os desafios envolvidos na construção da identidade racial em um contexto marcado por influências históricas, sociais e culturais. Os resultados apontam para a importância de práticas pedagógicas permanentes que promovam o reconhecimento, a valorização das identidades étnico-raciais e o enfrentamento do racismo no ambiente escolar. Este estudo contribuiu para evidenciar que a Educação Física escolar pode desempenhar um papel significativo na construção da identidade e no fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes. Ao incorporar práticas pedagógicas intencionais e culturalmente contextualizadas, essa área do conhecimento amplia as possibilidades de reconhecimento, valorização das diferenças e afirmação das identidades, especialmente no que se refere às questões étnico-raciais. Dessa forma, a Educação Física se consolida não apenas como um espaço de desenvolvimento motor, mas também como um campo potente para a formação crítica, social e cultural dos alunos e alunas.

Palavras-chave: Educação Física; Brincadeiras e Jogos; Cultura Afro-Brasileira; Cultura Africana; Educação das Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This research aims to analyze the implications of developing the thematic unit "Play and Games," focusing on Afro-Brazilian and African culture, with elementary school students. It is a descriptive study with a qualitative data approach, conducted in a public state school located in the rural area of Jaíba, northern Minas Gerais. The participants were sixth-grade students enrolled in the school who agreed to participate. To develop the study, a project called "Afrobrincando" (Afro-Playing): Games and Play Dialogues with Ethnic-Racial Relations was created, materializing through the execution of ten lesson plans developed in Physical Education classes. Semi-structured interviews were used for data collection, applied in two stages: the first interview was conducted before the project began; the second interview was conducted after the project's execution, using a research diary inspired by Zabalza's proposals (2004). Drawings were also used as a complementary procedure to the interviews, based on the ideas of Natividade, Coutinho, and Zanella (2008). Data analysis, in the case of the interviews, was done using the category technique proposed by Minayo, Deslandes, and Gomes (2002). After the project's implementation and the analysis of the accounts, some transformations were observed, especially regarding the perception of the African continent and the appreciation of Afro-Brazilian culture. The proposed games involved the students, and were, in fact, the main trigger for... Reflections throughout the process. The results showed that after the classes, the students began to recognize the practices experienced as a constitutive part of our culture and our history, understanding the need for their appreciation. The research revealed that most students self-identified as mixed-race, an aspect that highlighted the challenges involved in the construction of racial identity in a context marked by historical, social, and cultural influences. The results point to the importance of permanent pedagogical practices that promote the recognition and appreciation of ethnic-racial identities and the confrontation of racism in the school environment. This study contributed to showing that school Physical Education can play a significant role in the construction of identity and in strengthening the students' sense of belonging. By incorporating intentional and culturally contextualized pedagogical practices, this area of knowledge expands the possibilities of recognition, appreciation of differences, and affirmation of identities, especially with regard to ethnic-racial issues. In this way, Physical Education is consolidated not only as a space for motor development, but also as a powerful field for the critical, social and cultural development of students.

Keywords: Physical Education; Play and Games; Afro-Brazilian Culture; African Culture; Education on Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Registro da aula do Plano de aula 1 do projeto Afrobrincando: Dinâmica sobre a percepção da África.	88
Figura 2- Registro de aula do Plano de aula: Amarelinha Africana: conectando cultura e diversão.	95
Figura 3 — Desenho do Jogo pega o cabo de vassoura, elaborado pelo Aluno Natan	96
Figura 4- Registro da aula do plano de aula 7: Jogo Shisima, uma brincadeira tradicional do Quênia.	98
Figura 5- Registro da aula do plano de aula 7: Jogo Shisima, uma brincadeira tradicional do Quênia.	98
Figura 6- Registro da aula do Plano de aula 2 do projeto: Afrobrincando: Buscando pessoas negras em que eu posso me espelhar	114
Figura 7- Registro da aula, do plano de aula 3: Afrobrincando: Jogo da Memória com imagens que empoderam; Confecção e aplicação do Jogo da Memória.....	116
Figura 8- Registro da aula, do plano de aula 3: Afrobrincando: Jogo da Memória com imagens que empoderam; Confecção e aplicação do Jogo da Memória.....	116
Figura 9 -- Desenho elaborado pelo aluno Carlos, aula 5 do projeto Afrobrincando	118
Figura 10 -- Desenho elaborado pelo aluno Gael, aula 5 do projeto Afrobrincando.....	118
Figura 11 -- Desenho elaborado pelo aluno Natan, aula 5 do projeto Afrobrincando.....	118
Figura 12-- Desenho elaborado pelo aluno Higor, aula 5 do projeto Afrobrincando.....	118
Figura 13 -- Desenho da família, elaborado pela aluna Alana.....	124
Figura 14 -- Desenho da família, elaborado pela Aluna Bianca.....	125
Figura 15 -- Desenho da família, elaborado pelo Aluno Gael.....	126

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CCM – Cultura Corporal de Movimento

CRMG – Currículo Referência de Minas Gerais

DCNE – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

EF – Educação Física

ERER- Educação das Relações Étnico-Raciais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)

MG – Minas Gerais

ProEF– Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

SEEMG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	21
2. OBJETIVOS	27
2.1 Objetivo Geral.....	27
2.2 Objetivos Específicos.....	27
3. JUSTIFICATIVA.....	28
4. PRODUTOS GERADOS	30
5. REFERENCIAL TEÓRICO	33
5.1 Ubuntu: “eu sou porque nós somos”	33
5.2 Entre a escola e a Educação Física que percebo, e as que desejo.....	35
5.3 A Lei 10.639/2003 e a Educação para as Relações Étnico-Raciais	45
5.4 A Educação Física escolar e as Relações Étnico-Raciais	51
5.5 Brincadeiras e jogos afro-brasileiros e africanos	56
5.6- Identidade racial e pertencimento.....	62
6. CAMINHOS PERCORRIDOS (METODOLOGIA).....	67
6.1 Primeiros passos do caminho.....	69
6.2 Entre o que planejei e o que se revelou no percurso: caminhos vividos nas aulas do projeto <i>Afrobrincando</i>	70
6.2.1 O que planejei.....	70
6.2.2 O que se revelou no percurso: as pedras que mudaram o caminho.....	71
6.3 Escrever para melhor compreender o percurso: o diário de pesquisa como estratégia metodológica.....	73
6.4 Entre chegadas e continuidades: um caminho quase finalizado.....	74
7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	75
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....	127
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	140

	20
ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	140
APÊNDICE A- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA: ANTES DA APLICAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	145
APÊNDICE B- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA: PÓS APLICAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	147
ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	147
APÊNDICE C- DESENHOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS E ALUNAS.....	149
.....	150

1. INTRODUÇÃO

Refletir sobre a função e papel social da escola enquanto um espaço formador de seres humanos é uma ação complexa, entretanto necessária, como Caffagni (2024, p. 13), afirma: “pensar a função social da escola é pensar os sentidos da Educação e da sociedade que a constrói e que se constrói”. Neste contexto, a escola é uma instituição que transmite saberes para a formação de cidadãos(cidadãs), saberes estes selecionados por uma sociedade que irá julgar o que será necessário para a formação dos alunos e alunas.

Caffagni (2024) também afirma que as escolas sofrem com influências dos sistemas econômicos e são atendidas pelas políticas públicas da educação que muitas vezes permitem abismos nas escolas os quais podemos atrelar ao grande número de evasão dos(as) estudantes, às injustiças sociais, aos preconceitos, aos racismos, aos bulliyings, à desmotivação e auto índice de analfabetismo passíveis de serem consideradas como práticas sociais presentes dentro do ambiente escolar (Caffagni, 2024).

Nesse contexto do dialético abismo educacional, é possível afirmar que a escola assume ainda uma característica multifacetada. Se, por ora, temos rupturas caracterizadas, anteriormente, como abismo no ambiente educacional, por outro lado, há de se pensar também na escola como um espaço de potencialidades, onde ocorrem construções sociais, descobertas, evolução, encontros, aprendizagens, transformação e ressignificação. Essas potencialidades só são construídas através de uma “escola democrática e socialmente justa”, como afirmam Libâneo e Silva (2020, p. 821). Uma escola socialmente justa se constrói através da educação que promova os meios cognitivos e afetivos para os alunos e alunas “alcançarem autonomia, liberdade, capacidade de participação e intervenção na realidade social” (Libâneo; Silva, 2020, p. 821).

Nessa perspectiva, a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, como evidencia Caffagni (2024).

Se há um interesse de transformar as desigualdades sociais em

possibilidades, em superação e em talentos, a escola parece ser um bom campo de negociações... A sociedade muda e a escola, fruto dessa mesma sociedade, muda...mesmo que lentamente, mas muda! Que seja a escola o instrumento de mudanças! (Caffagni, 2024, p.14).

Traçando relação com as perspectivas apresentadas, elas criam possibilidades para iniciar aqui uma reflexão acerca da Educação Física escolar, que como componente curricular também deve contribuir para que a escola consiga exercer sua função social.

Destaco que, após o processo de redemocratização do país na década de 1980 e início da década de 1990, a Educação Física ganha novo *status* a partir dos documentos legais construídos a partir da Constituição Federal de 1988 e, principalmente, com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, com a qual a Educação Física passa a ser parte integrante e obrigatória da educação básica, contribuindo para a formação integral dos sujeitos e integrada ao projeto político pedagógico da escola (Rodrigues, 2009).

Entretanto, é importante destacar que após as contribuições do Movimento Renovador da Educação Física, a disciplina conquistou avanços com relação ao seu lugar na escola e às suas abordagens pedagógicas. Avançou “principalmente no que diz respeito aos conteúdos de ensino (jogo, esporte, lutas, ginástica, dança, etc.), e tentativa de legitimação da Educação Física como um componente curricular do Ensino Fundamental ao Ensino Médio” (Furtado; Borges, 2020, p. 30-31).

No entanto, os movimentos e avanços teóricos na área deixam evidente que a Educação Física escolar já não ocupa mais o lugar “não mais” (González e Fensterseifer (2010) que lhe era atribuído anteriormente. Este conteúdo de ensino, antes vinculado predominantemente às abordagens militaristas, esportivistas e do desenvolvimento motor, está caminhando para um novo horizonte idealizando um “ainda não”. Este horizonte está mais alinhado com a noção de cultura corporal, com as teorias críticas da Educação e com a construção de uma nova identidade para a Educação Física escolar enquanto campo de conhecimento (González; Fensterseifer, 2010).

Sendo assim, o papel da Educação Física na escola está situado em experimentar, conhecer e apreciar as diferentes práticas corporais sistematizadas e aprofundá-las ao longo da educação básica. Considerada como área de conhecimento, não pode ser apresentar exclusividade nas práticas corporais e no

movimento humano, devendo abordar aspectos históricos, sociais, culturais e políticos que perpassam os conteúdos da cultura corporal de movimento para que os(as) discentes possam atuar de forma crítica na sociedade e ressignificá-la (Gonzalez; Fensterseifer, 2010).

Apesar de termos ciência do lugar “não mais” desejado pela Educação Física Escolar, assim como foi apresentado aqui, percebemos que quando se trata da Educação Física e das Relações Étnico-raciais o caminho ainda é bastante longo, sendo um tema que necessita de maior atenção e legitimidade. Neste sentido, contribui Gomes (2021, p. 577), ao destacar que apesar do Movimento Renovador trazer novos horizontes para Educação Física escolar, “a disciplina foi e continua sendo espaço de reproduções estruturais, excluindo, em maior ou menor escala, indivíduos que não estejam dentro de uma formatação social masculina, branca, heteronormativa, cis e magra”.

Não é foco deste estudo o aprofundamento acerca dos contextos históricos e da legitimação da Educação Física escolar, mas é preciso trazer alguns apontamentos quanto à presença da Educação Física no ambiente escolar e em como ainda existem grandes questionamentos e mudanças a serem feitos já que, enquanto área de conhecimento envolvida na formação de pessoas, a Educação Física precisa estar ciente e acompanhar a dinâmica social, provocando transformações didático-metodológicas, como na realidade dos(as) estudantes. Desta forma, a Educação Física parece persistir no “ainda não” e tem buscado possibilidades para se transformar, mas ainda não chegou lá. E lá seria onde? Poderia ser esse um lugar de privilegiar outros corpos; outros saberes e temas de ensino; outros conteúdos e métodos; outros aportes teóricos e práticos.

Nesse sentido, outra Educação Física se constituiria em terreno fértil para incorporar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) ao seu campo de conhecimento e ação. Uma prática de ensino que considere a multiracialidade no ambiente escolar, partindo da diferença das identidades e classificações raciais e sociais para dar início a um diálogo pedagógico com um novo olhar. Nessa conjuntura, a Lei 10.639/2003, ao introduzir a história e a cultura afro-brasileira no currículo, propõe uma desconstrução de narrativas hegemônicas que tradicionalmente marginalizavam grupos étnicos, contribuindo para a valorização de identidades diversas (Oliveira, 2022),

Segundo Fagundes e Cardoso (2019), a Lei 10.639/2003¹ é, sem dúvida, uma conquista fundamental para a população negra e para a sociedade brasileira como um todo; ela não apenas reconhece a importância da história e cultura afro-brasileira, mas também propõe uma reestruturação dos currículos escolares, visando a inclusão e a valorização da diversidade. A legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista e com uma “mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico que poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial” (Gomes, 2012, p.105).

No caso, a lei número 10.639/2003 precisa ser encarada a partir de uma postura de resistência ativa e criativa, que possa reflorestar o imaginário do educacional e responder a essa monocultura do saber pedagógico e da ação política que tende a privilegiar uma cultura, um saber em um currículo adequado a uma só episteme (Oliveira, 2022, p. 137-138).

Partindo de uma perspectiva sobre a Lei 10.639/2003 de forma ativa e criativa, é que podemos pensar acerca da Educação Física escolar e da Educação das Relações Étnico-Raciais, pois combater o racismo na escola também perpassa o corpo:

A violência que atinge a população negra muitas vezes começa na escola, quando a mesma expressa em seus espaços esse racismo presente na realidade de nosso país. O racismo afeta diretamente os jovens, não só pela violência em si, mas também por suas consequências: baixa autoestima, baixo rendimento escolar, segregação, sentimento de não-pertencimento, evasão (Araújo *et al.*, 2021, p. 115).

Nosso entendimento é “que desconstruir conceitos, reparar culturas e combater preconceitos demandam uma luta política vigorosa que precisa ser exercitada na escola em forma de interesse comum e interdisciplinar” (Moreira; Silva, 2016, p. 54). Portanto, é necessário o engajamento de todos e todas. Nesta perspectiva, a Educação Física escolar tem grandes possibilidades de oferecer uma gama de oportunidades para a ERE, uma vez que, ao integrar temas como cultura, identidade e diversidade, é possível criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e reflexivo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a disciplina é constituída por seis unidades temáticas abordadas ao longo do ensino fundamental,

¹ É importante ressaltar que em 10 de março de 2008, foi assinada a Lei 11.645/2008 para, também incluir, como obrigatórias no ensino básico, a história e a cultura dos indígenas brasileiros. “Sem revogar a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008 reitera atenção para a significação étnico-racial indígena ao lado dos povos africanos na formação do povo brasileiro (Moreira; Silva, 2016, p. 8).

sendo elas: Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura (Brasil, 2017). Temos, nas unidades temáticas, suas particularidades, porém, apesar das diferenças, há um ponto em comum que merece ser destacado: o trabalho pedagógico deve ser planejado de forma democrática e consciente, a fim de alcançar os objetivos propostos e atender ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Sabemos da importância e valor de cada uma das referidas práticas corporais, mas para este estudo propomos um diálogo com a EREER, a partir das brincadeiras e jogos entendidas como práticas de forte potencial pedagógico e que implicam reconhecimento imediato por parte dos(as) estudantes.

Segundo Schimith e Ugaya (2020, p. 232) “é por meio do brincar que a aprendizagem das crianças é facilitada, uma vez que são postas em jogo sua autonomia, identidade e, principalmente, sua criatividade”. Maranhão, Mantovani e Mendes (2011, p. 59) evidenciam que “para os africanos que foram trazidos para o Brasil, assim como para os indígenas, a cultura é vinculada à oralidade” e, assim, várias brincadeiras foram difundidas nas regiões brasileiras por onde passaram.

O jogo é espaço de exercitarmos a imaginação, o prazer, a necessidade, a diversão e a seriedade. Esses elementos são essenciais para que se institua uma educação significativa, para além de um ensino rígido e tradicional, fundamentado no(a) docente que transmite o conhecimento, para um ensino “baseado no prazer, na real necessidade, que parte do próprio olhar do estudante na diversão, [...]” (Fernandes; Mendes, 2021, p. 216).

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa, que é analisar as implicações do desenvolvimento da unidade temática brincadeiras e jogos, tematizando a cultura afro-brasileira e africana com alunos e alunas do 6º ano do ensino fundamental, foi construído a partir de algumas problemáticas, a saber: como as brincadeiras e jogos desenvolvidos afetaram a percepção sobre cor/raça dos alunos e alunas? Houve alterações sobre autodeclaração étnica-racial dos escolares que participaram das aulas? Como a intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física afetou a valorização da cultura afro-brasileira e africana na percepção dos(as) estudantes?.

Assim, para o alcance dos objetivos propostos foi elaborado um plano de unidade, cujo objeto de conhecimento foram as brincadeiras afro-brasileiras e africanas. A partir dessa proposta, desenvolvi um projeto de intervenção pedagógica

denominado *Afrobrincando*, que também se constituiu no recurso educacional desta pesquisa, além do texto dissertativo. O referido projeto teve como intencionalidade utilizar as brincadeiras e os jogos como dispositivos pedagógicos para problematizar questões relacionadas à identidade racial, à cultura, ao racismo, por meio do diálogo, da reflexão e das vivências corporais. Dessa forma, buscou-se conferir aplicabilidade concreta à Lei nº 10.639/2003, indo além de ações pontuais ou comemorativas, e integrando a temática afro-brasileira e africana ao cotidiano das aulas de Educação Física.

A partir da implementação das aulas, foi possível diagnosticar as percepções dos(as) alunos(as) acerca da necessidade de valorização da cultura afro-brasileira e africana, bem como compreender como esses(as) sujeitos(as) se relacionam com suas identidades raciais. Ao trabalhar com o corpo e com as práticas corporais, a Educação Física mostrou-se um campo potente para a valorização dessas culturas, que historicamente têm sido negligenciadas no espaço escolar e, de forma ainda mais acentuada, no campo da própria Educação Física, tradicionalmente marcada pela valorização de práticas corporais de matriz colonial, eurocêntrica e esportivista, que privilegiam determinados corpos, saberes e culturas, em detrimento de outras, inclusive das culturas locais.

Contrariando uma perspectiva não reflexiva e superficial, propomos o diálogo da Educação Física com a ERE, envolvendo a unidade temática “brincadeiras e jogos”, intencionando que por meio deste estudo seja possível apresentar um caminho para abordar a temática nas aulas do referido componente curricular e contribuir para a construção de um espaço escolar que promova ações que façam sentido para a realidade dos(as) discentes.

Para Maranhão (2016, p. 68) a Educação Física escolar pode contribuir com a constituição “da identidade negra em pessoas negras e não negras por intermédio de vivências e reflexões socioculturais de memória, história e legados, garantindo representatividades plurais nas propostas educacionais”.

O cenário poderá ser alterado na medida que os corpos de nossos(as) alunos(as) negros e negras, ultrapassem a barreira de corpos objeto e sejam reconhecidos como corpos sujeitos (Maranhão, 2016). Desta maneira, “o desafio da educação física é promover a cultura negra, na qualidade de eixo orientador das experiências e práticas curriculares” (Nobrega, 2020, p. 58).

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Constitui objetivo geral desta pesquisa analisar as implicações do desenvolvimento da unidade temática brincadeiras e jogos, tematizando a cultura afro-brasileira e africana, com alunos e alunas do 6º ano do ensino fundamental.

2.2 Objetivos Específicos

Tendo em vista o objetivo geral, apresnetam-se como objetivos específicos:

- estudar e elaborar um plano de unidade² de brincadeiras e jogos, tematizando as Relações Étnico-Raciais, com foco na cultura afro- brasileira e africana;
- aplicar o plano de unidade nas aulas de Educação Física;
- analisar as percepções de alunos(as) do 6º ano do ensino fundamental sobre identidade racial e sentimento de pertencimento cultural, no contexto da cultura afro-brasileira e africana.

² O plano de unidade diz respeito ao conjunto de atividades sistematicamente organizadas para materializar a intervenção.

3. JUSTIFICATIVA

No exercício de reflexão e análise das Relações Étnico-Raciais na educação do nosso país, veio à tona minha própria experiência enquanto uma mulher negra, retomando os tempos de escola: uma criança negra, de cabelos crespos, que se submeteu, desde muito nova, a vários processos químicos para alisar os cabelos, em uma busca incessante para se enquadrar em um padrão que sempre foi o único aceitável, o único belo, valorizado e almejado. Naquela época, me sentia feia e minha autoestima era muito baixa. Lembro-me também que não me reconhecia como negra, afinal, o que eu sempre ouvia eram adjetivos negativos sobre o corpo negro, e estes circulam na escola até os dias de hoje. Da infância à adolescência, meu cabelo crespo, nariz arredondado e meus lábios grossos foram motivos de muito choro e não-aceitação. Tudo isso tenho visto sendo reproduzido em muitos dos meus alunos e alunas.

Seja como aluna ou como professora, ver e perceber que manifestações racistas sempre estiveram e permanecem presentes no espaço escolar é motivo de muitas frustrações e indignações. A escola como lugar de transformação social, de ampliar pensamentos, revisar atitudes e emancipar sujeitos, não consegue romper com práticas discriminatórias, minimizando e até naturalizando as mesmas. Estas práticas parecem ser recorrentes nas aulas de Educação Física: “É muito comum insultos, palavras ofensivas e comparações durante as aulas de Educação Física, sobretudo nas aulas práticas e que, na maioria das vezes, têm a competição como característica” (Rodrigues; Carlos; Silva, 2023, p. 1).

Ao repensar a Educação Física escolar para estabelecer um diálogo com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), busca-se romper com um modelo educacional presente nas escolas e criar possibilidade de emancipação para o povo negro (Gomes, 2021). Essa reflexão na Educação Física escolar é essencial para criar um ambiente no qual as vozes e culturas afro-brasileira e africana possam ser reconhecidas e valorizadas, permitindo a construção de novas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. A Educação Física escolar possui um grande potencial para fomentar esse diálogo. De acordo com Gomes (2021, p. 579), existem pelo menos dois elementos significativos que a tornam propícia para uma Educação antirracista: “primeiro, ela é fundamentada em uma perspectiva de cultura corporal, tendo a corporeidade como seu principal eixo de atuação; segundo, é uma disciplina

capaz de desafiar e romper com a normatização escolar atual”.

A Educação Física pode transcender o simples ensino de conteúdos, tornando-se um espaço antirracista onde os(as) estudantes se tornem sujeitos ativos nesse processo de compartilhamento de culturas e reflexão sobre o mundo. A educação antirracista não deve ser reduzida a um único projeto de intervenção; ela precisa estar presente em todas as dimensões da escola, manifestando-se de maneira viva em cada momento e situação (Gomes, 2019).

Ao criar um espaço-tempo para vivência de brincadeiras e jogos da cultura afro-brasileira e africana cria-se a possibilidade de suscitar nos(as) estudantes o entendimento e a apropriação sobre nossa própria cultura, tantas vezes invisibilizada e até distorcida. Além disso, os participantes dessa pesquisa poderão se tornar sujeitos ativos e multiplicadores no processo de percepção de sua própria identidade e de outros e outras, inseridos(as) em seu contexto social.

Tal processo se torna relevante para que possamos buscar um ambiente escolar mais justo, mais respeitoso, oportunizando a valorização da cultura negra e buscando melhores resultados escolares para o referido grupo étnico, que sofre, cotidianamente, nas diferentes instituições, as consequências de uma sociedade racista. Portanto, esta pesquisa se justifica ainda pela pouca produção na área de Educação Física em diálogo com a EREER, sendo uma possibilidade para que professores(as) e alunos(as) repensem pensamentos e atitudes, e possam reorganizar suas práticas cotidianas na escola e fora dela.

4. PRODUTOS GERADOS

Minha entrada no ProEF/Unimontes possibilitou, para além do meu crescimento na prática pedagógica, a produção e a sistematização das minhas vivências na escola, articuladas à produção acadêmica. Nesse percurso, como mestranda tive a oportunidade de produzir diferentes produtos que dialogam diretamente com minha prática docente. Acredito que estas produções podem se constituir em importantes recursos para colegas professores e professoras que vivem dilemas semelhantes, compartilham alegrias e enfrentam, como eu, lutas cotidianas no contexto escolar, marcado por inúmeros desafios. Neste tópico, apresento as produções construídas ao longo dessa caminhada em um Programa de Mestrado.

O primeiro produto foi a escrita de um ensaio acadêmico que se tornou capítulo de livro, intitulado “(Re)pensando o lugar da Educação Física escolar na Educação das Relações Étnico-Raciais”, publicado em 2025 no e-book “Problemáticas da Educação Física: ensaios a partir do ProEF UNIMONTES – volume 02”. Esse produto marcou o início de um processo de reflexão sobre questões vividas e observadas por mim na instituição escolar e que, ao longo do percurso, tornou-se o tema central desta dissertação. O ensaio levanta questionamentos e possibilidades para repensar a Educação Física escolar na perspectiva da EREER.

O segundo produto consistiu na publicação de um trabalho nos Anais do VII SIMPEF e I ENPRO, por meio da Revista Eletrônica Nacional de Educação Física – RENEF/Unimontes, com apresentação na modalidade de resumo simples. O trabalho teve como título “(Re)pensando o lugar da Educação Física escolar na Educação das Relações Étnico-Raciais” e se propôs em ampliar as discussões iniciadas no ensaio produzido anteriormente.

O terceiro produto foi a apresentação e publicação de um relato de experiência no III Congresso Internacional de Educação e Inovação – CIEI UNIMONTES 2025, intitulado “Redescobrimo a dança na escola: um relato de experiência”. O trabalho em questão surgiu a partir de atividades desenvolvidas na Disciplina “Ensino da Dança”, do ProEF/Unimontes, e buscou relatar uma experiência vivenciada por mim, enquanto professora de Educação Física e mestranda, com alunos(as) do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual do município de Jaíba, a partir da unidade temática “Danças”.

O quarto produto, ou recurso educacional, representa a materialização desta

pesquisa e dos estudos que o PROEF me possibilitou desenvolver, levando-me a refletir sobre problemáticas presentes no ambiente escolar e a repensar minha prática pedagógica. Trata-se de uma cartilha intitulada *“Afrobrincando: Brincadeiras e Jogos dialogando com as Relações Étnico-Raciais”*. A cartilha apresenta uma sequência didática construída a partir de brincadeiras e jogos afro-brasileiros e africanos, configurando-se em uma possibilidade pedagógica e um recurso destinado a professores e professoras de Educação Física, visando relacionar o componente curricular a questões étnico-raciais.

O objetivo central da cartilha é possibilitar a construção de novas formas de aprendizagem e desenvolvimento, oferecendo repertório aos docentes para que possam acessar e pensar sobre as culturas afro-brasileira e africana. O material pode ser utilizado com alunos do ensino fundamental (anos iniciais), especificamente turmas do 4º e 5º anos, bem como com turmas dos anos finais do ensino fundamental, ainda que a minha pesquisa tenha sido desenvolvida com uma turma do 6º ano.

A cartilha é composta por dez planos de aula. O primeiro propõe uma atividade introdutória e dinâmica voltada à percepção dos alunos sobre o continente africano. O segundo plano consiste em uma pesquisa sobre pessoas negras com o tema “Em quem posso me espelhar?”, promovendo reflexões acerca de referências negras para os alunos e alunas. O terceiro plano dá continuidade ao anterior, uma vez que foi construído coletivamente um jogo da memória, a partir das imagens pesquisadas,. O quarto plano aborda a identidade racial, discutindo conceitos como colorismo, miscigenação e as categorias de pessoas pardas e pretas. Nesse momento, os alunos e alunas também têm a oportunidade de brincar com o jogo da memória produzido por eles próprios, fortalecendo o reconhecimento das referências negras pesquisadas anteriormente e ampliando as discussões a partir da ludicidade.

O quinto plano tem como tema a apreciação da ancestralidade e da cultura africana, com a exibição do vídeo *“Meu nome é Maalum”*. Essa aula também destina um tempo para que os alunos e alunas retomem e utilizem o jogo da memória construído coletivamente, possibilitando a consolidação das aprendizagens e a valorização das identidades e culturas afro-brasileira e africana. A partir do sexto plano, iniciam-se as vivências com brincadeiras afro-brasileiras e africanas, começando pela Amarelinha Africana: conectando cultura e diversão. O sétimo plano apresenta o jogo Shisima, uma brincadeira tradicional do Quênia. O oitavo plano propõe a atividade Pegue o Bastão, de origem egípcia. O nono plano contempla os

jogos Da Ga e Banyoka. O jogo africano Da Ga (ou Dag), que significa “jiboia”, é uma brincadeira popular em países como Gana e Nigéria. Já a brincadeira Banyoka, que significa “cobra” em línguas como o suaíli, é um jogo cooperativo originário da Zâmbia e do Zaire. Por fim, o décimo plano corresponde à culminância do projeto, intitulada Ubuntu, encerrando o percurso pedagógico proposto.

A cartilha configura-se, portanto, como uma proposta para os(as) docentes de Educação Física que desejem iniciar ou fortalecer o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais em suas práticas pedagógicas, fazendo os devidos ajustes, a partir de suas próprias realidades.

5. REFERENCIAL TEÓRICO

5.1 Ubuntu: “eu sou porque nós somos”

Para apresentar meu referencial teórico senti intensa necessidade de iniciá-lo pedindo licença a todos e todas que vieram antes de mim, pois se estou aqui hoje, enquanto mulher negra que sou, é porque muitos e muitas permitiram que eu pudesse ocupar este lugar. Neste sentido, vale enfatizar o que diz a filosofia Ubuntu³: eu sou, porque nós somos. “E não se trata da mera união física intencional, mas de entender que você precisa dos outros para ser você mesmo; uma unidade pautada na essência por meio de uma cosmovisão unívoca, que indissocia o EU do NÓS” (Pinheiro, 2023, p. 93).

Assim, eu sou porque, antes de mim vieram mulheres que lutaram para que hoje eu pudesse estar aqui, escrevendo e pesquisando em defesa de um projeto comprometido com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Eu sou porque, Azoilda Loretto Trindade, Nilma Lino Gomes, Bárbara Carine Soares Pinheiro, bell hooks e tantas outras e outros, abriram caminhos para a construção de uma educação antirracista. Meu desejo é que esse legado inspire e transforme os pensamentos das minhas alunas e dos meus alunos.

Destaco que anteriormente à construção desta pesquisa, eu acreditava que criar um projeto voltado para uma educação antirracista e integrá-lo à Educação Física seria algo bastante complexo. Porém, compreendi que não. Isto é algo simples. Digo “simples” não para minimizar seu potencial transformador, mas para reconhecer que, ao propor práticas corporais e culturais de matriz afro-brasileira e africana, estou oferecendo aos(às) meus(minhas) alunos(as) conhecimentos que, historicamente, lhes foram negados. Quando busco apresentar leituras, autoras e autores negros, personagens de competência e resistência, quando elaboro aulas que problematizem questões étnico-raciais e/ou construo um recurso educacional a partir destes aspectos, estou buscando uma nova postura diante da realidade que me atravessa e me afronta.

Gomes (2012) destaca que a educação antirracista exige que a escola

³ A filosofia Ubuntu foi criada pelos povos bantus que são grupos etnolinguísticos africanos caracterizados pela cultura de pluriversalidade e estão espalhados por todo o território do continente africano. [...]. Esta filosofia está baseada no conceito de que eu não posso ser feliz sozinha, principalmente se a minha felicidade torna alguém infeliz. [...]. No Ubuntu, a marca da natureza é a unidade e, nessa perspectiva, o fundamental não é o EU, mas sim o NÓS (Pinheiro, 2023, p. 93).

reconheça os sujeitos, suas identidades e suas histórias, rompendo com silenciamentos e desigualdades que estruturam o cotidiano escolar.

a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências (Gomes, 2012, p. 105).

Do mesmo modo, Trindade (1994) aponta que o trabalho pedagógico comprometido com a diversidade precisa tornar visíveis as múltiplas expressões culturais e valorizar saberes que, por muito tempo, foram invisibilizados ou inferiorizados.

Ora, se o conhecimento historicamente produzido pela humanidade não leva em conta a diversidade dessa humanidade, isso que dizer que os ciganos, índios, árabes, latinos, chineses, japoneses, africanos, afro-brasileiros, hindus, ... não são parte dessa humanidade? Na lógica eurocentrista, racista, nazista, a resposta é atinativa, e no que diz respeito aos índios e negros faz parte dessa lógica o nosso fim (\.;de os 500 anos de massacre em cima desses povos) (Trindade,1994, p. 80).

É preciso ser espelho. É preciso propor. É preciso educar. É preciso possibilitar o acesso ao conhecimento. Afinal nós, eu e todos(as) os(as) outros(as), somos a escola. Quando escondemos ou silenciemos saberes, impedimos que o(a) aluno(a) conheça aquilo que também faz parte da sua história e da história do Brasil. Além disso, nós, professores(as), somos referência para muitos e isso torna ainda mais urgente o compromisso com uma educação verdadeiramente antirracista.

Precisamos mudar a lógica do que sempre foi ensinado: ensinar para as crianças que nossa ancestralidade também pertence à nobreza, ensinar para elas que os povos africanos e indígenas também eram reis e rainhas, fazendo uso de uma estratégia pedagógica para reforçar às crianças a percepção de pertencimento . “É só sabendo de onde viemos (olhando para trás) que sabemos quem somos, a partir da nossa agência ancestral, que conseguimos construir novos passos rumo à emancipação do nosso povo” (Pinheiro, 2023, p. 99), afinal “eu sou, porque nós somos” (Pinheiro, 2023, p. 93).

Acredito que seria transformador para as escolas, as que temos, e as que

queremos, que elas considerassem a filosofia Ubuntu em suas propostas e práticas, afinal, o Ubuntu fala de união. “Para essa filosofia, a humanidade deve caminhar de mãos dadas rumo a um mesmo objetivo. Ela expressa que as pessoas são mais importantes que as coisas e valoriza a coletividade” (Pinheiro, 2023, p. 93). Portanto, me parece improvável pensar em escolas verdadeiramente democráticas, sem pensar em um projeto que seja, de fato, coletivo.

5.2 Entre a escola e a Educação Física que percebo, e as que desejo

A escola, em seu espaço físico e simbólico, é, antes de tudo, um lugar de encontros, uma diversidade de corpos que se encontram. Encontros que ocorrem de forma simultânea a tantos outros acontecimentos e demandas, enquanto pessoas se reúnem, se rejeitam ou se acolhem; ideias se confrontam, saberes se entrelaçam e vínculos se formam. E claro, nas instituições de ensino, ao mesmo tempo em que há afinidades, há também conflitos. No espaço escolar, convivem a troca e o embate, a harmonia e a tensão.

Temos um espaço sendo constituído em meio às experiências individuais que atravessam esse lugar, e as coletivas, que se darão: alunos(as), professores(as), gestores(as), funcionários(as), manifestam angústias, sofrimentos, conquistas, descobertas, lutas diárias e alegrias. A escola é esse local de múltiplas dimensões onde ocorrem manifestações visíveis, os gritos de estudantes em conflito, o estresse do(a) professor(a) sobrecarregado(a), a correria dos(as) funcionários(as) da secretaria tentando resolver questões burocráticas, a agitação da merendeira diante de imprevistos e/ou a exaustão do(a) diretor(a) que tenta, ao menos, ler uma fração dos inúmeros e-mails enviados pela Secretaria de Educação. E ainda temos muitos acontecimentos silenciosos, que podem reverberar a partir de outros sinais, porque até o silêncio diz.

No entanto, mesmo em meio a tantas batalhas que se dão e que são assumidas (ou não) no cotidiano da escola, defendo que ela deveria ser considerada uma das instituições mais dignas de investimentos, pois é com o apoio dela que conseguimos “entender parte da funcionalidade do mundo cultural, sua dinâmica, sua organização” (González; Schwengber, 2012, p.14). É dever da educação apresentar o mundo às pessoas “e da educação escolar em particular, enriquecer a percepção deste,

constituindo-se em uma nova janela” (González; Schwengber, 2012, p.13).

Entretanto, observo e sinto, no contato diário com a escola, dificuldades para o enriquecimento desta percepção, da abertura de novas janelas. A realidade enfrentada por nós professores(as), já faz um bom tempo, revela um cenário de crescente precarização, cobranças, sobrecarga, desânimos. Conforme aponta Libâneo (2020), o Estado tem atribuído à escola um papel estratégico na tentativa de responder a diversas demandas sociais e econômicas, delegando-lhe inúmeras funções que extrapolam sua finalidade educacional. Contudo, essa ampliação de responsabilidades não tem sido acompanhada por investimentos proporcionais e adequados à importância da instituição escolar e da educação para o fortalecimento de um povo.

A escola que temos não é aquela almejada pelos currículos formais e nem a sugerida por alguns intelectuais da área, que muitas vezes estão distantes de nós, de nossos(as) alunos(as) e de nossas escolas. Convivemos com uma educação extremamente precária e negligenciada, mas que ainda assim precisa cumprir com as metas das políticas educacionais, sempre mostrando os “bons” resultados.

Esta concepção de escola se caracteriza pela formulação de metas de competências do tipo instrumental, repasse de conteúdos apostilados, mecanização das aprendizagens, treinamento para responder testes, passando ao largo das características psicológicas, sociais e culturais dos alunos, das práticas socioculturais vividas em seu entorno social, como também do contexto histórico e dos níveis de decisão do currículo (Libâneo, 2020, p. 38).

Partindo das perspectivas anteriormente apresentadas, percebo que a escola se transformou em um espaço de múltiplas funções e deixou de ser exclusivamente um “lugar de aprendizados”, que apresenta para o(a) discente os conhecimentos sistematizados (González; Schwengber, 2012, p.14-15). Na escola brasileira de nosso tempo, os(as) alunos(as) “parecem indicar que a admiração pelo conhecimento está fragilizada, e a própria relação corre perigo e/ou pode se esvaziar” (González; Schwengber, 2012, p.15).

Também fragilizados(as) estão os(as) educadores(as), pois é sobre nós que recai toda responsabilidade das incompetências produzidas nas escolas, dos baixos índices das avaliações, das atribuições não cumpridas. O excesso de tarefas dadas aos(as) professores(as), parecem muitas vezes colocar em segundo plano os componentes curriculares e seus saberes, que deveriam estar sendo partilhados e

ressignificados. A escola passa a se preocupar prioritariamente com o cumprimento das inúmeras demandas e projetos impostos pelas Secretarias de Educação, enquanto os projetos e as necessidades originadas no próprio contexto escolar são, frequentemente, desconsiderados. A escola tornou-se, metaforicamente, um “canto” ou uma “quina” onde se depositam as pendências e omissões de toda uma sociedade.

Todas essas declarações aqui levantadas que parte de uma professora, atuante em uma escola pública, poderia se tratar de uma narrativa ficcional; no entanto, trata-se de uma realidade rotineira e dura. E nos atemos a falar sobre tantas situações, para evidenciarmos o lugar complexo que é a escola. Afinal, o que se poderia esperar de um espaço constituído por sujeitos diversos, com histórias, modos de ser e de fazer, e perspectivas que podem ser tão distintas?

Importante destacar que o problema não está apenas na multiplicidade de ações, mas na forma como são inseridas, uma vez que são, frequentemente, lançadas sem planejamento integrado, em um curto espaço de tempo, sem respaldo estrutural ou pedagógico e, às vezes, até desarticuladas da realidade. Assim, parece que se esquece que a escola tem uma função primeira, essencial, que precisa ser preservada. Em meio a tantos “encontros forçados”, como os Módulos⁴ Dois improdutivos, a escola perde a possibilidade de assumir com plenitude o papel que de fato lhe cabe. González e Fensterseifer (2009), apontam que a educação escolar tem como função central tornar o mundo acessível às novas gerações, permitindo que os(as) alunos(as) compreendam a realidade e se sintam parte dela.

Portanto, não se trata aqui de deslegitimar os projetos propostos no interior das instituições de ensino, mas de refletir criticamente sobre como eles são desenvolvidos; identificar os limites institucionais sobre o que somos, de fato, e o que a comunidade espera que sejamos; discutir sobre as condições reais existentes e oferecidas para cumprirmos a quantidade de atividades exigidas. É necessário pensarmos a importância de resguardar a identidade da escola como espaço educativo por

⁴ O artigo 1º. do Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, que regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, que:

Art. 1º A carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de vinte e quatro horas compreende:

I— dezesseis horas semanais destinadas à docência;

II— oito horas semanais destinadas a atividades extraclasse (na qual é nomeado como módulo I)I, observada a seguinte distribuição:

a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor;

b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões.

excelência. A escola precisa, antes de tudo, ser escola.

Neste sentido, enfatizamos o pensamento de Libâneo (2020) para destacar que a escola tem como finalidade promover a aprendizagem de conceitos e teorias, desenvolver habilidades cognitivas, formar atitudes e valores, além de contribuir para a realização pessoal e profissional dos(as) estudantes enquanto cidadãos(cidadãs). E como os(as) docentes poderão realizar tudo isso se estes estão sempre ocupados(as) demais, cuidando de tantas outras questões, problemas, ocorrências?

Em 2007, Michael Young, em um de seus artigos, apresentou importantes questionamentos sobre a função social da escola. O próprio título do texto: “Para que servem as escolas?”, já se configura como uma provocação. A menção ao ano de publicação desse estudo não é aleatória, mas no sentido de pensarmos que mesmo após quase duas décadas, suas reflexões permanecem atuais e, lamentavelmente, ainda vemos muitas questões não transformadas na prática educacional.

As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos (Young, 2007, p.1291).

Alinhada a esta provocação levantada por Young (2007) sobre a questão “Para que servem as escolas?”, proponho o exercício de pensarmos, para quê serve, ou, qual é, afinal, a função social da Educação Física escolar? A intenção é acarretar pensamentos em torno dos rumos que a escola e, por consequência, a Educação Física, têm tomado. Além do que já pontuei anteriormente sobre a sobrecarga de tarefas escolares, muitas delas distantes de sua finalidade maior, a escola pública (que é a que eu conheço) não parece acompanhar, pelo menos ainda, as mudanças do mundo no qual ela está inserida; não parece provocar os alunos e alunas a ponto destes(as) quererem permanecer dentro dela.

Neste sentido, penso ser pertinente as ideias de Paulo Freire e bell hooks. Os pensamentos deste e desta intelectual tecem diálogos, sendo que hooks (2017, p. 15) chega a chamar Freire de mentor e guia, “alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador”. Freire (1987) ressaltava que o ideal era oferecer essa possibilidade para a escola: uma educação libertadora, com uma prática educativa que não deve se limitar à simples transmissão de conteúdos, como propõe o modelo

de educação bancária. Em vez disso, ele entende o ato de ensinar como um processo cognoscente, no qual educador e educando constroem conjuntamente o conhecimento (Freire, 1987).

Para hooks (2017, p. 25) “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”. A autora, ao falar sobre si mesma, diz que é reconhecida nos dias atuais por sua prática intelectual insurgente e que o público acadêmico sempre se assustava quando, em suas palestras, ela falava da sala de aula com intimidade e sentimento. Ela ressalta que precisamos questionar o ensino como algo enfadonho, “para podermos devolver à educação e às salas de aula o entusiasmo pelas ideias e a vontade de aprender” (hooks, 2017, p. 23). Podemos dizer que “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que, professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria” (Freire, 1996).

Mas é comum encontrarmos práticas que mais se aproximam do tédio do que do entusiasmo, “um ser *da esperança* que, por “n” razões , se tornou desesperançado” (Freire, 1996, p. 73); e que, ao invés de promover uma educação libertadora, frequentemente adere a uma lógica bancária de ensino que reproduz saberes de forma mecânica e autoritária (Freire, 1987). Portanto, vale dizer que “a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução” (Demo, 2015, p. 9).

A Educação Física, enquanto componente inserida no currículo escolar, não está alheia a esse cenário: ela reflete e, em muitos casos, reproduz as mesmas contradições e limitações da estrutura educacional da qual faz parte.

Essas limitações e contradições podem ser justificadas pelo processo de legitimação da Educação Física no contexto escolar, que por sua vez foi longo e atravessado por inúmeras transformações em relação ao seu papel e às suas funções na escola, influenciado pelas mudanças históricas, sociais, culturais e políticas vivenciadas em cada época. Importante considerar que, mesmo com os avanços da década de 1980, a Educação Física ainda se encontra, em diversos momentos, deslocada dentro do ambiente escolar. Isso ocorre, em grande medida, porque as mudanças necessárias à sua plena integração e valorização persistem, ainda estão em curso; “entre o não mais e o ainda não”; o ‘não mais’ relativo ao lugar marginalizado

que outrora ocupava e o 'ainda não' referente à plena valorização de seu potencial formativo (González; Fensterseifer, 2009). Neste movimento contínuo de afirmação e adaptação, muito se perde: sua função pedagógica é frequentemente esvaziada, seu potencial formativo negligenciado, e sua legitimidade, ainda hoje, constantemente contestada.

Marcassa e Buss (2014) discutem a presença da Educação Física no currículo escolar e destacam que, embora essa inclusão represente um avanço na sua legalidade, ela também está acompanhada de uma série de questões que impõem limites ao seu potencial pedagógico,

o que pressupõe a sua presença na escola como disciplina que pode e/ou deve contribuir, de alguma maneira para a formação humana e a escolarização de crianças e jovens. No entanto, em virtude de diferentes questões e contradições econômicas, sociais, políticas e pedagógicas, inúmeros limites vêm se impondo ao processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos historicamente ligados à EF no contexto escolar. Evidencia-se, assim, que a legalidade, por si só, não garante o efetivo desenvolvimento da prática pedagógica da EF como componente curricular. Para que ela tenha sentido como um campo de conhecimento importante para a formação humana, outras qualidades devem ser a ela atribuídas para além da garantia legal (Marcassa; Buss, 2014, p. 386).

A partir da reflexão proposta por Marcassa e Buss (2014), trago uma indagação fundamental já levantada pelo Coletivo de Autores em 1992, e que, mesmo após 30 anos, ainda se mostra pertinente para este estudo e para o cenário da Educação Física escolar: afinal, o que é Educação Física? E ainda apoiando as colocações deste estudo, acrescentamos: “Perguntar o que é Educação Física só faz sentido, quando a preocupação é compreender essa prática para transformá-la” (Soares *et al.*, 1992, p. 50). Questionar a Educação Física como componente do currículo escolar implica retomar uma indagação central já anteriormente apresentada, a saber: qual é a função social da Educação Física escolar? A partir dessa questão, emergem duas reflexões críticas fundamentais sobre sua presença e legitimidade no contexto escolar. O primeiro ponto de crítica refere-se à própria definição da Educação Física escolar: o que é, de fato, a Educação Física no âmbito escolar? Essa pergunta envolve discussões sobre sua identidade e os constantes desafios relacionados à sua legitimação pedagógica, muitas vezes enfraquecida por interpretações reducionistas de seu potencial educativo.

O segundo ponto de reflexão centra-se na função social dessa disciplina: a Educação Física escolar cumpre, de fato, sua função social? Essas duas

problemáticas sempre foram e ainda se constituem como enfrentamentos essenciais para compreender o papel da Educação Física na escola contemporânea e sua relevância como parte integrante do processo formativo dos(as) estudantes.

Diante desses questionamentos, ressalta-se a salutar importância em refletir o papel da EF na escola, por se acreditar que os saberes oriundos dessa área de conhecimento podem constituir componentes essenciais para a formação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Não obstante, pretende-se conjecturar sobre a EF escolar, buscando compreendê-la como componente curricular acerca de sua relevância no processo educacional (Martiny, Theil, Maciel Neto, 2021, p. 241).

No que se refere ao ponto de vista da legalidade, a Educação Física é componente curricular, desde 1996, mas sem o termo obrigatório. Em 2001 a Lei nº 10.328/01 altera a LDB e insere explicitamente a Educação Física como componente curricular obrigatório (Brasil, 1996). De acordo com Furtado e Borges (2020), desde de 2001 grande parte dos nossos problemas de legalidade e de reconhecimento legislativo foram sanados. Entretanto, ainda assim, em 2017, a Lei nº 13.415/17 (Reforma do Ensino Médio) modifica a LDB e flexibiliza a obrigatoriedade da Educação Física para os(as) alunos(as) do ensino médio em algumas situações específicas (jovens trabalhadores, ensino noturno, maiores de 18 anos e em cursos EJA). Assim, apesar dos “avanços” com a legalidade na inserção do conteúdo nas escolas, no que diz respeito a sua legitimidade, ainda encontram-se lacunas a serem preenchidas e, para além disso, “a legitimidade busca da produção de um convencimento de sua importância, uma justificativa de sua presença na escola para a sociedade” (Martiny; Theil; Maciel Neto, 2021, p. 242).

Segundo Bracht (1997), a Educação Física escolar buscou sua legitimação por meio de dois modelos principais: o autônomo, fundamentado na própria experiência corporal e na ludicidade; e o heterônomo, que a justifica por funções externas, como saúde, civismo, disciplina e preparação para o trabalho. Historicamente, predominou a visão heterônoma, marcada por concepções compensatórias, utilitaristas e moralistas, além da forte influência da esportivização e da indústria cultural.

A partir da década de 1980, emergiram críticas aos modelos acima referenciados e desenvolveu-se a chamada Educação Física crítica ou progressista, que problematiza as funções ideológicas e conservadoras atribuídas à disciplina, embora ainda não tenha consolidado uma teoria positiva própria. Sabiamente, Valter Bracht defende sua perspectiva em que “não é porque o trabalho é importante que a

Educação Física é importante, mas porque o lazer é importante, a Educação Física é importante. A “utilidade” da Educação Física advém do seu caráter “inútil” (Bracht, 1997, p. 51).

Por esse motivo, nessa perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento (Soares *et al.*, 1992, p.17-18).

A Educação Física escolar não se limita ao desenvolvimento físico ou à prática esportiva; ela desempenha um papel social importante ao formar indivíduos críticos, autônomos e capazes de se relacionar de maneira cooperativa e solidária. Neste sentido, este componente curricular contribui [ou deve contribuir] para a construção de valores coletivos e para a emancipação dos(as) estudantes, especialmente daqueles das camadas populares, ao oferecer experiências que vão além do mundo do trabalho e do rendimento físico (Soares *et al.*, 1992).

O ensino da Educação Física deve assumir um caráter lúdico que estimule a criatividade humana para a produção e a criação cultural tanto no trabalho quanto no lazer. A disciplina, ao refletir sobre a cultura corporal, contribui para afirmar os interesses das camadas populares, promovendo valores como solidariedade em oposição ao individualismo, cooperação frente à disputa e distribuição em contraposição à apropriação. Além disso, destaca a liberdade de expressão dos movimentos como caminho para a emancipação, rejeitando relações de dominação e submissão entre os indivíduos (Soares *et al.*, 1992).

Bracht (2010) afirma que Educação Física escolar não deve ser entendida apenas como uma prática voltada para o fortalecimento físico dos(as) alunos(as) ou para o desenvolvimento de habilidades esportivas com valores presumidamente positivos. Desta forma, a Educação Física escolar não deve ter pretensões de formar atletas exemplares, mas de fomentar a experiência dos(as) alunos(as) de forma sistematizada, pedagógica e plural, de modo a alcançar a todos(as) de uma forma não discriminatória para que tenham autonomia de usufruir da cultura corporal (Daolio, 1996).

Nesta mesma linha de pensamento, González e Fensterseifer (2010) afirmam que Educação Física escolar, enquanto disciplina, tem como objetivo contribuir para

a formação de indivíduos com capacidade crítica, capazes de atuar de maneira autônoma no âmbito da cultura corporal de movimento, além de auxiliar na construção de sujeitos políticos, fornecendo ferramentas que favoreçam o exercício da cidadania. A disciplina assume uma função mais ampla ao introduzir os(as) estudantes no universo da cultura corporal de movimento, permitindo-lhes construir um repertório cultural específico dessa dimensão. Essa perspectiva é justificada pelo crescente papel da cultura corporal na vida cotidiana e no exercício pleno da cidadania, considerando a presença constante de práticas corporais na sociedade, como academias, esportes competitivos e de aventura, além da forte influência dos meios de comunicação de massa e da promoção de hábitos ligados à saúde e à estética corporal (González; Fensterseifer, 2010).

A Educação Física ao ater-se a cultura de movimentos coloca-se nesse espaço de produção de subjetividades, havendo a necessidade de resignificar suas práticas. Para tanto, a reflexão sobre os saberes produzidos sobre o corpo nos orienta em busca de novas formas de organização dos discurso e práticas da Educação Física (Nóbrega, 2001, p. 8-9).

Retornando ao segundo ponto de reflexão: a Educação Física escolar cumpre, de fato, sua função social?. A essa reflexão podemos constatar que, em articulação com a discussão anterior acerca da função social da escola, a disciplina só adquire pleno sentido quando compreendida como parte integrante do currículo da educação básica. Ou seja, qual é o espaço que a escola tem atribuído à Educação Física escolar? Afinal, para compreender a especificidade da Educação Física escolar é indispensável, antes, compreender a própria natureza da instituição à qual ela se vincula: a escola; questionando qual é o seu caráter e o que a legitima perante à sociedade (González; Fensterseifer, 2009).

Assim, fazendo parte do currículo e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a Educação Física assume, em seu caráter formativo, uma dimensão ampla, não se limitando somente à transmissão de conhecimentos específicos da cultura corporal de movimento (conceitual e procedimental), mas deve também constituir-se em um espaço de inclusão e respeito à diversidade, contribuindo para a formação integral dos sujeitos e para a promoção de valores sociais fundamentais.

Logo, pensar a responsabilidade social da EF, que pedagogicamente ela deve responder, não pode ser algo desvinculado do caráter desta instituição, relativamente nova na história da humanidade, denominada escola e que tem

uma contribuição específica nesta tarefa mais ampla que denominamos “educação” (González; Fensterseifer, 2009, p. 13).

Assim, a Educação Física só cumpre relamente sua função social ao assumir um caráter pedagógico formativo, com potencial para promover inclusão, justiça, diversidade e um exercício libertador da cidadania, sendo que esta última, e que se elabora na escola, não diz respeito a qualquer cidadania. “Pois é especificamente aquela que sabe fundar-se em conhecimento, primeiro para educar o conhecimento, e, segundo, para estabelecer com competência inequívoca uma sociedade ética, mais equitativa e solidária (Demo, 2015, p. 9).

Neste sentido, concordo com Libâneo (2020, p. 818): “não é possível conceber uma escola justa sem levarmos em conta a diversidade sociocultural e as formas de se lidar política e pedagogicamente com ela”. E tudo isso se aproxima do objeto de estudo desta dissertação, já que construí uma proposta de intervenção que foca na cultura afro-brasileira e africana, em especial, nas brincadeiras e jogos. Uma ação, talvez transgressora, no sentido do que eu mesma já fazia em minhas aulas e, ainda, sobre o que, de fato, meu/minha aluno(a) conhece sobre si mesmo, sua identidade, cultura e ancestralidade.

E eis que não posso deixar de dizer que foi duro descobrir que a escola é, ora assumidamente, ora disfarçadamente racista. Portanto, a escola que deveria ser inclusiva, acolhedora, problematizadora da diversidade, trata corpos negros, e outros corpos não brancos, de maneira diferenciada, muitas vezes invisibilizada e, até, cruel. A escola que temos, e com a qual convivemos todos os dias, é uma instituição excludente, não somente racista, mas sexista, lgbtfóbica, capacitista e tantas outras coisas incoerentes com um espaço de formação de pessoas.

Romper com a discriminação e com o racismo, investindo numa escola que contemple e valorize nossas matrizes culturais sem hierarquizá-las, que valorize e atue com competência, conhecimento e desejo político, rumo à construção de uma educação libertadora e multicultural crítica – esses são os nossos desafios e legados históricos (Trindade, 2013, p. 84).

Diante do exposto, “abordar questões étnico-raciais na Educação, especialmente na Educação Física, torna-se uma ação pedagógica crucial” (Oliveira, 2025, p. 180). Os incômodos gerados a partir da falta de consciência racial, não somente dos(as) estudantes da escola em que leciono, mas da comunidade escolar como um todo, me levaram a pensar um caminho, uma possibilidade de concretizar

ações e dar início a um movimento que não pode parar nunca, de transformação, de todos(as) nós presentes na escola. Pois é como bem nos lembra Freire (1996): ensinar exige apreensão da realidade e, ainda, a convicção de que a mudança é possível. Portanto, a escola que ainda sonho e quero está em construção, assim como eu! Afinal, “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 1996, p. 50).

5.3 A Lei 10.639/2003 e a Educação para as Relações Étnico-Raciais

O Brasil foi o último país do Ocidente a abolir o sistema escravocrata após mais de três séculos de exploração e subjugação de africanos(as) e afrodescendentes. A escravização destes povos, por sua amplitude e duração, é considerada como uma das maiores tragédias da história da humanidade. O tráfico negreiro “durou séculos e tirou da África subsaariana (região do continente africano abaixo da linha do deserto do Saara) milhões de homens e mulheres que foram arrancados de suas raízes e deportados para três continentes: Ásia, Europa e América [...]” (Kabengele; Gomes, 2006, p. 18).

Entretanto, a abolição da escravidão, em 1888, não foi acompanhada de políticas públicas que garantissem a inserção social, econômica e educacional da população negra. Ao contrário, os(as) ex-escravizados(as) foram deixados à própria sorte, sem acesso à terra, à moradia, ao trabalho digno, à saúde e à educação. Assim, o fim jurídico da escravidão não significou a conquista efetiva da cidadania (Moreira, 2023).

Ainda hoje, o racismo na sociedade brasileira se manifesta no cotidiano das relações pessoais, através da mídia, nas relações de trabalho, nas escolas e universidades, nas lojas, nos hospitais, nos postos de saúde, nos tribunais, nas delegacias, no currículo e nos processos eleitorais, etc. (Moreira, 2023, p. 27).

A ausência de políticas de integração e reparação consolidou um modelo de sociedade excludente, que perpetua as desigualdades raciais originadas no período escravista até os dias atuais. Esse legado se manifesta nas diversas esferas sociais: na educação, onde o índice de evasão escolar entre estudantes negros(as) é significativamente superior; na saúde, em que o racismo afeta o acesso e a qualidade

do atendimento às pessoas negras; e na economia, em que a população negra compõe majoritariamente as camadas de menor renda e maior vulnerabilidade social. Para Kabengele e Gomes (2006, p. 182) “a perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a existência de um sistema social racista que possui mecanismos para produzir as desigualdades raciais dentro da sociedade”.

Diante do exposto, “muitos foram os caminhos trilhados pelos movimentos negros no Brasil para alcançar direitos”, e assim, tivemos a elaboração da Lei nº 10.639/2003⁵, que tornava obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os níveis da educação básica (Pinheiro, 2023, p. 134).

Isso significa que a abordagem da EREER deve estar presente em todo currículo, tanto do ponto de vista temporal – desde as crianças de 4 anos na escola (que é a partir de quando o Brasil estabelece a obrigatoriedade do ensino) até o nível superior, no caso das pessoas que se formarão em pedagogia e nas licenciaturas – quanto do ponto de vista dos componentes curriculares, “em toda extensão curricular”, englobando todas as disciplinas, não só artes, literatura e história (Pinheiro, 2023, p. 134-135).

A promulgação da Lei nº 10.639⁶, de 9 de janeiro de 2003, representou um marco fundamental no processo de reparação histórica do Estado brasileiro em relação à população negra. Para Kabengele e Gomes (2006, p. 186) “as ações afirmativas constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades a todos”, viabilizando mecanismos para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em condições igualitárias. Portanto, a referida lei, se constitui em uma importante política de reconhecimento e valorização da identidade negra e, embora não se trate de uma solução definitiva, ela representa um passo significativo para a reconstrução da memória histórica, para o enfrentamento do racismo e para a formação de uma consciência crítica sobre o passado colonial brasileiro.

Segundo Bezerra e Forter (2024, p.80) “no campo educacional o ensino para

⁵ Embora não seja o foco deste trabalho, é importante ressaltar que em 10 de março de 2008, foi assinada a Lei 11.645/2008 visando incluir, como obrigatórias no ensino básico, a história e a cultura dos indígenas brasileiros. “Sem revogar a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008 reitera atenção para a significação étnico-racial indígena ao lado dos povos africanos na formação do povo brasileiro (Moreira; Silva, 2016, p. 8).

⁶ Cabe destacar que a referida lei altera o artigo 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No ano de 2004 “foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer CNE/CP nº 003/2004, que regulamenta as alterações da LDB, instituindo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Cruz; Rodrigues; Barbosa, 2011, p. 12).

Relações Étnico-Raciais foi abordado em 1995, pelo termo “pluralidade cultural”, tomando, porém, maior notoriedade a partir da Lei nº 10.639/2003”. O termo “pluralidade cultural” abordado no contexto educacional brasileiro, ganhou grande destaque a partir da metade da década de 1990, consolidando-se como um dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de 1995/1996 e publicados oficialmente em 1997-1998. Ao abordar a definição do tema nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), observa-se que a proposta dos temas transversais compreende que:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (Brasil, 1998, p.121).

Um outro ponto importante apresentado por Marçal e Lima (2015), diz respeito sobre o reconhecimento do racismo presente no Brasil e das recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) nos anos de 1990 aos estados signatários, recomendado políticas públicas de reconhecimento das diferenças culturais. Desde então, os governos brasileiros iniciaram a implementação de políticas afirmativas. Os autores fazem ainda um importante resumo histórico sobre as implementações dessas políticas afirmativas no cenário político brasileiro, A Conferência de Durban, promovida pela Organização das Nações Unidas, configurou-se como um marco internacional no enfrentamento ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e às intolerâncias correlatas, influenciando diretamente a formulação de políticas de ações afirmativas no Brasil. A preparação do país para esse evento representou uma mudança significativa na postura do Estado brasileiro diante da questão racial, rompendo com o discurso da chamada “democracia racial” e reconhecendo oficialmente a existência do racismo estrutural e das profundas desigualdades raciais no país. Nesse processo, o governo passou a dialogar diretamente com o movimento negro, incorporando suas demandas e reconhecendo a legitimidade das ações afirmativas, especialmente nos campos da educação e do trabalho (Marçal; Lima, 2015).

Foi assim, a partir desse novo cenário brasileiro, que foi instituída a Lei 10.639/2003, publicada em 10 de janeiro de 2003. A lei em questão concretizou

alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), estabelecendo a inclusão da obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-brasileira” no Currículo Oficial das Redes de Ensino da Educação Nacional. Bezerra e Foster (2024) afirmam que os documentos legais que orientam as políticas educacionais no Brasil são fruto das lutas e reivindicações históricas do movimento negro, constituindo um conjunto de leis voltadas à promoção da igualdade de direitos e oportunidades, bem como da equidade e da interação social da população negra brasileira, grupo historicamente desfavorecido em decorrência da escravidão e das práticas racistas ainda presentes na sociedade.

A Lei nº 10.639/2003 tem como finalidade promover a formação de cidadãos que reconheçam as diferentes visões de mundo, as experiências históricas e as contribuições da população negra para a construção da identidade nacional e para a afirmação da identidade étnica do povo brasileiro. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, essa legislação estabelece a obrigatoriedade do ensino da história do continente africano e das culturas afro-brasileiras nos currículos da educação básica, configurando-se como uma importante conquista legal resultante das lutas por reconhecimento e justiça social (Bezerra; Foster, 2024).

Com o Parecer nº 3/2004 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que apresenta contribuições fundamentais para a consolidação das políticas afirmativas no contexto brasileiro, além de orientar as instituições de ensino na promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Ao longo de seu texto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana explicitam princípios e diretrizes relevantes para a educação escolar, dos quais destaco, a seguir, os seguintes aspectos:

Aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em

diferentes níveis de formação (Brasil, 2004, p.18).

O próprio documento afirma que “a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores” (Brasil, 2004, p. 17). Batista e Foser (2024) chamam atenção para os desafios presentes na formação de educadores no contexto atual, destacando que esse processo apresenta diversos desvios de percurso. Segundo os autores, enquanto as universidades públicas têm demonstrado uma preocupação minimamente em incluir conteúdos relacionados às Relações Étnico-Raciais em suas matrizes curriculares, as instituições privadas, em sua maioria, permanecem distantes dessas discussões. Essa lacuna formativa reflete diretamente no cotidiano escolar, uma vez que parte dos docentes possui referências teóricas que possibilitam o enfrentamento das práticas de opressão e exclusão, enquanto outros, por desconhecimento, acabam reproduzindo, ainda que involuntariamente, as mesmas estruturas que poucos se esforçam para combater. Tratar das Relações Étnico-Raciais não é uma tarefa fácil, requer busca de conhecimentos históricos, sociais e culturais que revelam os verdadeiros protagonistas do desenvolvimento do país (Batista; Foser, 2024).

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais podem ser compreendidas como instrumentos normativos que orientam e regulam os caminhos da educação, sem, contudo, se constituírem como prescrições fechadas ou imutáveis, uma vez que admitem reelaborações conforme os contextos históricos e sociais. Seu objetivo não é promover ações uniformes, mas oferecer referências e critérios que subsidiem a implementação, a avaliação e a reformulação de práticas educativas sempre que necessário (Brasil, 2004).

No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estas se fundamentam em dispositivos constitucionais e em marcos legais nacionais, assumindo papel central no reconhecimento e na valorização da população afrodescendente que, historicamente, contribuiu para a construção da sociedade brasileira. Neste sentido, cabe aos Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios adequar tais diretrizes aos seus respectivos sistemas de ensino, respeitando o regime de colaboração e a autonomia federativa, com ênfase

em planejamentos que valorizem a participação dos afrodescendentes nos âmbitos social, econômico, político e cultural, desde o período escravista até a contemporaneidade. Além disso, as diretrizes apontam a necessidade de medidas urgentes voltadas à formação de professores(as), ao incentivo à pesquisa e ao fortalecimento do envolvimento comunitário (Brasil, 2004).

Diante do exposto, cabe apontamentos da educadora e pesquisadora Azoilda Loretto da Trindade, uma das principais vozes brasileiras na defesa da educação antirracista, ao ressaltar que a escola tem três níveis de realidade: o primeiro refere-se às relações pedagógicas amplas, que configuram a escola como uma instituição social presente em diversos espaços; o segundo diz respeito ao sistema educacional formal, responsável por organizar essas relações e atribuir-lhes normas e funções específicas; já o terceiro nível, corresponde ao processo pedagógico concreto, que ocorre dentro da escola, onde as relações mais amplas se transformam em práticas educativas formais por meio das ações de ensinar e aprender. Nesse nível, o cotidiano escolar é entendido como a expressão da educação real, pois nele ocorrem adaptações, invenções e até omissões que moldam o processo educativo. A partir dessa perspectiva, valoriza-se o cotidiano escolar como espaço essencial para analisar o racismo na escola, uma vez que é nesse ambiente que as práticas pedagógicas diárias revelam tanto as expressões do racismo quanto as conexões entre os diferentes níveis de funcionamento da instituição e do sistema educacional. Assim, compreende-se que a educação e o racismo estão intimamente ligados em todos esses níveis (Trindade, 1994).

No livro “Saberes e fazeres: modos de sentir”, volume 2, no qual vemos apresentado o projeto ¹ “A cor da cultura”, os(as) autores(as) destacam que o racismo não deve ser visto como algo externo à sociedade, mas como um padrão de comportamento, pensamento e organização social que afeta a todos, de forma direta ou indireta. No campo educacional, ele se torna ainda mais prejudicial, pois influencia a formação dos indivíduos e acaba sendo reproduzido e fortalecido dentro da própria prática educativa. Quando se elaboram estratégias pedagógicas partindo da crença de que o racismo não existe, ele se mantém oculto, disfarçado ou até envergonhado, mas continua presente. Sua força aumenta justamente porque não é revelado, manifestando-se nas relações interpessoais, nas brincadeiras e, sobretudo, na ausência de debate e no silêncio sobre o tema (Brandão, 2006).

Segundo Pinheiro (2023), o Brasil se estrutura no racismo. Sendo assim, não

há como fugirmos do racismo na escola, visto que esta é uma instituição gestada no interior de uma sociedade que carrega marcas estruturais desse racismo. Porém, isso não significa que, uma vez que a escola reproduza o racismo, não há nada que possamos fazer quanto a isso, pelo contrário: “sendo a escola um espaço de reprodução dessas estruturas de opressão, precisamos pensar em mecanismo de superação dessas mazelas também, principalmente por meio do sistema educacional formal” (Pinheiro, 2023, p. 67).

Desse modo, a Lei nº 10.639/2003 deve ser compreendida não apenas como uma exigência legal, mas como um instrumento de transformação social e simbólica, que reafirma a necessidade de revisitar criticamente o passado escravista e de reconstruir as Relações Étnico-Raciais sob o signo da justiça, da igualdade e do respeito à diversidade. Trata-se, portanto, de um processo contínuo, no qual cada avanço no reconhecimento da população negra (e indígena) deste país, representa um passo na consolidação de uma educação verdadeiramente emancipadora.

As palavras de Moreira (2023, p. 30) foram: “tomara que a lei pegue”, ao se referir a 10639/2003. Esse é o desejo de todos, pois quando negamos uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, negamos a nossa própria história, e como afirma o pesquisador, essa negação também é uma expressão do racismo dentro da escola. A tarefa de todos(as) os envolvidos(as) com a formação de pessoas é se dedicar a combatê-lo e construir estratégias para assumir uma educação que, de fato, considere e acolha todos(as) os(as) discentes que adentram as instituições de ensino, abrangendo os diferentes componentes curriculares, incluindo a Educação Física.

5.4 A Educação Física escolar e as Relações Étnico-Raciais

O corpo como produção social complexa é produzido de maneira distinta por cada sociedade. Apesar de cada pessoa se constituir com uma identidade única, ela expressa, ao mesmo tempo, uma identidade que a reconhece em um grupo e em uma determinada sociedade. “O pertencimento se estabelece pela afetividade e as dimensões de si e do mundo são apropriadas em cada corpo de forma singular” (Grando, 2014, p. 143).

Com isso, cada pessoa pensa o mundo e produz seu conhecimento sobre

ele, do seu lugar de origem étnica e familiar, de sua sexualidade, seu grupo social e econômico, de forma diferente em cada fase da vida, nas quais vai se integrando como pessoa pelos valores e religiosidade, que lhe permite se inserir em grupos distintos (Grando, 2014, p. 143).

Assim, na Educação Física e em suas representações corporais, o significado das experiências também muda de uma cultura para outra. “Tais representações e linguagens dos movimentos, das danças, das ginásticas, das lutas, dos jogos, são manifestações, muitas vezes, incompreensíveis para pessoas de culturas diferentes [...]” (Matthiesen *et al.*, 2008, p. 132).

Neste sentido, o referido componente curricular como uma prática social que se aprimora no âmbito escolar “a partir da cultura corporal de movimento agregada às questões étnico-raciais vislumbram um amplo repertório de conhecimento que abrange as culturas corporais em diversos momentos históricos e na perspectiva da diversidade” (Grando, 2016, p. 28).

Desta maneira, a Educação Física, enquanto um conteúdo da educação básica, possui um forte potencial para dialogar com a EREER, especialmente por meio das manifestações corporais que abarcam aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. Porém, como afirma Gomes (2021, p. 577), “a disciplina foi e continua sendo espaço de reproduções estruturais, excluindo, em maior ou menor escala, indivíduos que não estejam dentro de uma formatação social masculina, branca, heteronormativa, cis e magra”. Portanto, pensar a Educação Física Escolar sob uma perspectiva decolonial exige, inicialmente, problematizar a lógica na qual essa disciplina foi construída e incorporada ao contexto escolar, bem como compreender como essa estrutura se mantém até os dias de hoje, frequentemente marcada por uma visão eurocentrada.

Para compreender a perspectiva decolonial, recorro ao estudo de Leite, Ramalho e Carvalho (2019), que inicialmente discutem o conceito de colonialidade. Os(as) autores(as), ao dialogarem com Paulo Freire, Aníbal Quijano e outros(as) intelectuais latino-americanos, destacam que o fim do período colonial na América Latina não significou o encerramento do colonialismo, uma vez que seus efeitos persistiram ao longo do tempo, manifestando-se nas dimensões do poder, do saber e do ser até os dias atuais. Neste contexto, os(as) autores(as) referenciados(as) comentam sobre o coletivo Modernidade/Colonialidade (M/C), do qual Quijano fez parte, ressaltando que a perspectiva decolonial se constitui como um conjunto de

narrativas que denunciam os processos de colonização protagonizados pela Europa e suas consequências na conformação histórica e contemporânea do sistema-mundo (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019).

Parte-se da compreensão de que o pensamento decolonial tem como objetivo romper com as colonialidades impostas aos povos não europeus, ao propor a construção de um pensamento crítico fundamentado nas experiências e saberes dos sujeitos historicamente subalternizados pela modernidade capitalista. Nesta perspectiva, configura-se um projeto teórico de caráter crítico e transdisciplinar, que também se afirma como força política ao questionar e enfrentar as tendências acadêmicas dominantes, marcadas por uma visão eurocêntrica na produção do conhecimento histórico e social, amplamente reproduzida no contexto escolar (Silva; Nganga, 2022). Ressalto que estas ideais, evidenciadas nesta perspectiva, fizeram sentido para mim e para as realidades que observo na escola.

Assim, no campo educacional, parece que a instituição escola muitas vezes se constitui como um espaço de reprodução das colonialidades (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019). A invasão europeia, embora marcada por processos de dominação evidentes, também ocorreu de forma camuflada, especialmente por meio do controle econômico e cultural dos povos invadidos (Freire, 1987). Em “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire denomina esse processo de invasão cultural, caracterizando-o da seguinte forma:

[...] na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades da ação antidialógica, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores (Freire, 1987, p.86).

Nesta perspectiva, Gomes (2021) colabora ao afirmar que a Educação Física escolar sempre esteve vinculada à discriminação de corpos não brancos e de suas expressões culturais. Mesmo com os tensionamentos promovidos pelo Movimento Renovador, o autor destaca que a disciplina ainda não conseguiu romper com a hegemonia da cultura branca presente nos currículos e com o olhar ocidental que continua a orientar as práticas docentes (Gomes, 2021).

As representações do corpo negro e do corpo indígena no contexto escolar e, especialmente, na Educação Física, ainda são guiadas por ideologias dominantes que historicamente marginalizam e segregam os saberes dessas culturas. Essa

permanência de visões estereotipadas relaciona-se ao próprio percurso da Educação Física, marcado por dificuldades em reconhecer e articular as questões étnico-raciais ao seu campo de investigação, o que contribui para reprodução de desigualdades no ambiente educativo (Moreira; Silva, 2016).

Os currículos adotados na sociedade brasileira, por excelência de matriz europeia, buscaram idealizar um modelo de sociedade que cultivasse os padrões e comportamentos europeus, em que crianças e jovens, negros e negras, tiveram sua liberdade castrada em nome de um projeto civilizatório. Ao se referir aos negros, esse espaço denominado “Escola”, ambiente privilegiado de “formação” dos indivíduos, discriminou-os e excluiu-os, ora pelo trato ao subjugá-los como inferiores, de forma desumana, ora pela adoção de conteúdos que valorizavam unicamente a cultura branca (Mattos; Monteiro, 2021, p. 4).

Quando falamos em currículos, é preciso pensar na escola e, também, nos cursos superiores que ainda possuem lacunas quando falamos em Relações Étnico-Raciais. Eu mesma, não tive uma formação que levasse em consideração estas questões; isso veio a mim bem mais tarde, como acredito, ocorra com muitos(as) professores(as). Portanto, é necessária uma revisão das matrizes curriculares que possam dar subsídios e amparo aos(às) docentes na reformulação de suas práticas.

Para Mattos e Monteiro (2021, p. 2) “a Educação Física como área de conhecimento vem aos poucos assumindo o debate sobre as ideologias colonialistas que impuseram um olhar nocivo nos corpos negros, entendidos como sujos, brutos, selvagens e não humanos”. Neste sentido, Grando e Pinho (2016) evidenciam que a área em questão precisa rever suas bases:

o objetivo da Educação Física no âmbito das relações étnico-raciais perpassa pela construção de narrativas e imaginários que busca, acima de tudo, desconstruir os pensamentos que subalternam os diferentes grupos étnicos e raciais construídos na “dita modernidade” e transformou as subjetividade de povos inteiros (Grando; Pinho, 2016, p.).

Em consonância com as reflexões de Gomes (2021), se analisarmos a trajetória da Educação Física escolar, percebemos não apenas sua história mas, sobretudo, os fundamentos sobre os quais ela foi criada. Trata-se de uma construção marcada por uma perspectiva colonial, voltada à educação dos corpos segundo parâmetros eurocentrados. Essa lógica ignorou e invisibilizou as culturas negra e indígena, produzindo práticas pedagógicas que desconsideravam a diversidade corporal e cultural do país.

Quando observamos essa perspectiva histórica e a comparamos com a Educação Física presente nas escolas hoje, percebemos que ela reverbera, ou seja, ecoa e reproduz a mesma lógica que a constituiu. E quando nós, enquanto educadores e professores, optamos por permanecer nesse lugar de origem – nesse modelo tradicional, colonial e excludente – , fazemos uma escolha. Assim, ao mantermos práticas que não dialogam com a diversidade étnico-racial, estamos escolhendo uma educação que não transgride, que não rompe com as desigualdades historicamente produzidas mas que, pelo contrário, ajuda a perpetuá-las.

Ao considerar uma Educação Física que construa esses rompimentos, Grando (2016, p. 32) nos ensina que

A prática pedagógica empreendida na escola pela Educação Física deve ir processualmente decodificando os modos de fazer e saber dos diferentes grupos sociais constituídos na comunidade escolar e sociedade brasileira, a fim de desconstruir os estereótipos fundamentados nas teorias racialistas e engessados pelos modos de acumulação do capitalismo, os quais articulados, inibem processos de alteridade, respeito à diversidade cultural e ainda naturalizam processos de violência e subalternização de culturas, excluindo pelas práticas corporais, as pessoas.

Desde 2003, com a promulgação da Lei 10.639 e, posteriormente, com a Lei 11.645, existe um amparo legal que obriga a inserção das Relações Étnico-Raciais e da educação afro-brasileira e indígena no currículo escolar. No entanto, ainda hoje observamos que essa educação não é efetivada. E quando ela não é praticada, apesar da existência da lei, o que vemos novamente é uma escolha, a escolha de não transformar. bell hooks (2017) defende a educação como ato de liberdade, o que ensinar implica, necessariamente, desafiar e transformar sistemas de opressão. Permanecer com os mesmos modelos e as mesmas referências é, conseqüentemente, abdicar dessa possibilidade de ruptura.

Embora seja possível identificar avanços no campo acadêmico no que se refere à aplicação da Lei 10.639/2003 nos componentes curriculares da Educação Física escolar, esses progressos ainda podem ser considerados pequenos. Ao caracterizá-los como “pequenos avanços”, não se pretende desconsiderar a existência de pesquisas e práticas pedagógicas que buscam efetivar a lei, o que seria um equívoco, mas sim evidenciar que tais produções ainda são limitadas diante do potencial da área e da relevância da temática. Além disso, considerando que a Lei 10.639/2003 está em vigor há mais de duas décadas, seria esperado um volume mais expressivo de estudos sistematizados e amplamente divulgados (Oliveira; Silvino; Finoqueto, 2023).

Nesse sentido, é possível que existam práticas significativas sendo desenvolvidas no cotidiano escolar, porém, muitas delas não se encontram registradas ou publicadas em meios acadêmicos, o que dificulta sua circulação e consolidação como conhecimento científico. Assim, como apontam o estudo da área, mesmo após mais de duas décadas de sua implementação, a Lei 10.639/2003 ainda enfrenta desafios significativos no que se refere à sua efetivação no contexto escolar. A operacionalização da lei no cotidiano docente permanece como uma dificuldade, especialmente em função da ausência dessa temática na formação inicial de professores e também na escassez de formações continuadas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Soma-se a isso o desinteresse, tanto de instituições quanto de profissionais da educação, em incorporar essa discussão de maneira consistente em suas práticas pedagógicas. Além desses aspectos, destacam-se, ainda, a fragilidade na fiscalização do cumprimento da lei e a insuficiência de investimentos governamentais como fatores que dificultam sua plena implementação (Oliveira; Silvino; Finoqueto, 2023).

Mattos e Monteiro (2021) salientam que a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, constituem medidas que devem ser efetivamente implementadas na educação básica da rede pública de ensino. Neste sentido, as autoras ressaltam a importância de que o contexto educacional desenvolva ações que envolvam tanto a comunidade escolar quanto a não escolar, com vistas à redução do racismo, ao enfrentamento das situações que fragilizam as Relações Étnico-raciais e ao reconhecimento das múltiplas linguagens presentes no espaço escolar, valorizando as culturas urbanas e locais como elementos de significação no ambiente educativo (Mattos; Monteiro, 2021). Por isso, esta dissertação buscou concretizar uma ação que pudesse enfrentar, no contexto em que atuo, a falta de identidade racial e as práticas racistas, que tantas marcas nos deixaram e ainda nos deixam.

5.5 Brincadeiras e jogos afro-brasileiros e africanos

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento federal norteador dos planejamentos escolares, instituído em 2017, por meio da Lei nº 13.415/2017, iniciou uma nova etapa do processo curricular. Consequentemente, todas as secretarias de

ensino e escolas do território nacional, necessitaram reformular seus currículos. Quanto à Educação Física, esta deveria “implementar seis unidades temáticas, visando favorecer o acesso a diferentes práticas corporais a todos os estudantes espalhados pelo país, tendo em vista que a legislação brasileira garante a aprendizagem como direitos igualitários a quaisquer indivíduos” (Cunha *et al.*, 2021, p. 10).

Assim, o componente curricular Educação Física, segundo a BNCC, deve tematizar danças, esportes, lutas, ginásticas, práticas corporais de aventura, brincadeiras e jogos, sendo que esta última:

explora aquelas atividades voluntárias, exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (Brasil, 2017, p. 214).

Um ponto importante, também trazido pela BNCC, é o fato dessas manifestações não serem lidas como “auxiliares de ensino”, mas, ao contrário, “têm valor em si e precisam ser organizados para serem estudados” (Brasil, 2017, p. 215). Estes patrimônios culturais “são igualmente relevantes quando presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais”, trazendo consigo formas de conviver, propiciando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais do nosso território (Brasil, 2017, p. 215).

Dessa forma, a BNCC evidencia que a unidade temática em questão utiliza os seguintes objetos de conhecimento: “brincadeiras e jogos da cultura popular (cooperativos ou competitivos); brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo; brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana”, ficando destacado, nas habilidades de suas atividades, o reconhecimento e respeito às diferenças, vivenciando as diversas linguagens do corpo, valorizando o patrimônio histórico cultural e convivendo para resolver possíveis embates (Cunha *et al.*, 2021, p. 44)

Por ser tratar do objeto de estudo desta pesquisa, as brincadeiras e jogos afro-brasileiros e africanos merecem especial atenção, e, embora sejam uma herança

cultural de grande valor histórico, social e pedagógico, essas práticas, assim como a própria história e cultura africana, não têm recebido o devido espaço no cotidiano escolar, quando as comparamos com outros conteúdos de ensino.

As brincadeiras e os jogos de matrizes africanas podem ser compreendidos como práticas culturais que favorecem processos de empoderamento⁷ e de desconstrução de preconceitos. Mesmo em contextos históricos marcados pela violência, pela dor e pela desumanização, como o período da travessia forçada nos navios negreiros, o brincar emergiu como uma forma de resistência e subversão da ordem imposta, ressignificando o corpo, o espaço e as relações humanas (Aguiar; Pinheiro, 2022).

O brincar é a celebração da vida, entre os sorrisos e as lágrimas, os sonhos e as ilusões, entre as inclusões e exclusões, as quebras de paradigmas e os múltiplos olhares em busca de defesa que crianças, adultos, jovens idosos, precisam brincar, precisam conectar-se com suas histórias, ancestralidades e o mundo em sua volta que começa dentro de si e interage com o outro (Aguiar, 2022, p. 22).

Vale dizer que “os jogos, para os africanos, sempre estiveram ligados à vida social da mesma forma que a religião, as artes e outras manifestações culturais da humanidade. O indivíduo vive dentro da comunidade, onde aprende e ensina dentro de uma unicidade” (Maranhão; Mantovani; Mendes, 2011, p. 59).

Entre suas múltiplas funções sociais, os jogos sempre foram dispositivos de ensino e aprendizado, assim como uma forma de linguagem utilizada na transmissão das conquistas da sociedade em vários campos de conhecimento. Ao ensinar um jogo, os membros mais velhos de um grupo transmitiam, e ainda transmitem, aos jovens e às crianças, um conjunto de saberes que integram o patrimônio cultural do grupo. “Ou seja, ao ensinar um jogo, estão ensinando valores, modos de vida e comportamentos próprios daquela sociedade” (Maranhão; Mantovani; Mendes, 2011, p. 59).

⁷ Quando falamos em empoderamento, trazemos como referência o pensamento de Joice Berth, na obra “Empoderamento”: “quando assumimos que estamos dando poder, em verdade estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, e principalmente de um entendimento quanto a sua posição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor. Seria estimular, em algum nível, a autoaceitação de características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente para que possa, devidamente munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo em volta, e, ainda, de suas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade” (Berth, 2019, p. 21).

Os jogos e brincadeiras dos povos africanos eram essencialmente ligados às suas crenças espirituais, aos rituais e ao cotidiano, sendo que muitas dessas atividades abarcavam elementos simbólicos que representavam valores comunitários, funções sociais e mitologia. “Os ritmos, movimentos e gestos presentes nas brincadeiras frequentemente refletiam a conexão profunda com a natureza e com as histórias compartilhadas entre as gerações” (Souza; Manga, 2023, p. 1437).

A incorporação de brincadeiras africanas e afro-brasileiras no ambiente escolar oferece inúmeras possibilidades para explorar temas de africanidade e interdisciplinaridade. Ao mergulhar nessas atividades, os alunos podem compreender melhor as conexões históricas e culturais que ligam o Brasil ao continente africano. Além disso, a interdisciplinaridade é naturalmente promovida, já que essas brincadeiras abordam aspectos que vão desde a história até a música, dança, linguagem e até mesmo matemática (Souza; Manga, 2023, p. 1436) (Souza; Manga, 2023, p. 1436).

Vale ressaltar que as brincadeiras e jogos são ferramentas potentes para estimularmos as aprendizagens em diferentes áreas do conhecimento e mediadores de situações que carregam muitos sentidos atribuídos a uma prática lúdica. “Nessa perspectiva, por meio da ludicidade, como um dos elementos articuladores para a aprendizagem do corpo, ressaltamos que o brincar é inerente ao ser humano e estimula relações prazerosas entre o brincar e o aprender” (Cunha *et al.*, 2021, p. 39).

No entanto, é essencial dizer que, embora o caráter lúdico seja intrínseco à definição e à própria existência das brincadeiras e dos jogos, quando curricularizados pela Educação Física e tornados objetos de conhecimento, qualquer ação envolvendo brincadeiras e jogos ultrapassa as fronteiras dos interesses lúdicos e se reveste de finalidades educativas diversas, que vão desde o acesso às manifestações da cultura corporal de movimento (como direito fundamental da população escolar) até a compreensão dos processos mais profundos, por meio dos quais as brincadeiras e os jogos metaforizam a realidade e conformam instrumentos para a sua reprodução ou para o seu questionamento (Rocha, 2025).

Então, brincar e jogar são processos lúdicos, mas trata-se de coisas sérias. Com o brincar e o jogar conseguimos dialogar, refletir e criar um ambiente de escuta entre alunos(as) e entre aluno(as) e professor(a); entre a escola e a comunidade. Envolver a ludicidade, instigar a criatividade, valorizar as diferentes culturas, propiciar diálogo, é permitir uma educação libertadora, assim como afirma hooks (2013, p. 63): “podemos ensinar de um jeito que transforma a constância”, criando um ambiente

favorável à livre expressão que é a essência de uma educação verdadeiramente libertadora.

Antes da finalização do referencial teórico, em especial deste tópico, penso ser importante fazer breves comentários acerca da Base Nacional Comum Curricular quando relacionamos o documento ao meu objeto de estudo. Sabemos “que qualquer proposta curricular se constitui como campo de lutas e contestações em torno do que se deve ensinar e aprender” (Araújo, 2021, p. 15), portanto, currículo é território de disputas.

Nessa perspectiva, tenho ciência que ele é a referência no planejamento, e junto ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), são exigidos nas escolas, na hora da organização das nossas aulas, portanto, é necessário estudar todo esse material e conhecê-lo com profundidade, mas cabe dizer que identificamos problemas no documento da BNCC, sendo possível apresentar críticas quanto à maneira como ele foi finalizado e como os diferentes conteúdos da Educação Física recebem tratamentos desiguais, a começar pelas brincadeiras e jogos; danças e ginásticas (práticas já negligenciadas na escola), quando comparamos com os esportes, por exemplo.

Outrossim, quando falamos sobre práticas corporais de “matriz africana e afro-brasileira”, tal como citado no documento, observo que esta inserção se dá de maneira superficial e fragmentada e observo poucos detalhamentos e subsídios para que os(as) docentes se inspirem e se sintam mais seguros(as) no trato com os referidos conteúdos. Oliveira *et al.* (2012, p. 8) destaca:

Outro ponto importante que elucida o quanto a diversidade de linguagens e representações são diminutas nos anos finais do ensino fundamental: a retirada da unidade temática brincadeiras e jogos, que nos anos iniciais foram responsáveis em grande medida pela ampliação das possibilidades de experimentação da linguagem e suas representações e que nos anos finais, sem a presença dessa unidade temática, se restringem à representação espacial e gestual.

A retirada da unidade temática brincadeiras e jogos dos anos finais do ensino fundamental que só aparece no 6º e 7º ano com o objeto de conhecimento jogos eletrônicos, demonstra um esvaziamento dessa unidade. É preciso reconhecer que a BNCC traz em seu texto a seguinte argumentação: “cumpre destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em

unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros)” (Brasil, 2017, p. 222), sendo declarado, portanto, que tal organização apresentada não é rígida, mas ainda assim é uma escolha que pode ser potencialmente arriscada, pois, ao não apresentar outros arranjos possíveis, resta o questionamento sobre como agirá o(a) professor(a) que desconhece determinadas temáticas ou tem dificuldades em trabalhar certas práticas corporais.

Portanto, por mais que se diga no documento que este é um “arranjo possível”, muitos(as) professores(as) podem vir a reproduzir o que está pontuado enquanto uma orientação pedagógica propositadamente disposta no texto oficial, arriscando-se pouco em conteúdos com os quais estão pouco familiarizados(as).

É necessário apontar essas omissões existentes no currículo da Educação Física escolar na BNCC porque elas atravessam o conteúdo de maneira pontual e podem condicionar as práticas pedagógicas (um currículo também tem esta pretensão). Ao observar a lógica histórica de constituição da Educação Física no contexto escolar brasileiro, fica evidente que ela contribuiu para a consolidação de um currículo que sempre privilegiou determinadas práticas corporais, especialmente os esportes, em detrimento de outras manifestações da cultura corporal.

Nesse sentido, a manutenção de um currículo da Educação Física nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), excessivamente voltado para o ensino dos esportes, muitas vezes de forma tecnicista e excessivamente competitiva, acaba por limitar as possibilidades pedagógicas da área e restringir o acesso dos(as) estudantes à experiências corporais diversas, que muitas vezes, são produtos da cultura local ou do próprio entorno. Essa lógica não apenas reforça padrões excludentes, como também dá poucas chances a outras formas de expressão corporal, já comumente esquecidas, incluindo as brincadeiras e jogos afro-brasileiros e africanos, que possuem grande potencial educativo.

Nessa perspectiva, a maioria dos adolescentes e dos jovens afrodescendentes não se vê reconhecida nos currículos escolares. Ao contrário, se sentem excluídos e marginalizados em suas diversidades histórico-culturais porque o que acontece, sistematicamente, nas escolas e nas salas de aula é uma lógica de ensino ocidental, desenvolvimentista, monocultural, eurocêntrica, cristã, masculina e heteronormativa, justamente porque o currículo busca padronizar os “modelos” de seres humanos por meio de um determinado tipo de conhecimento que deve ser ensinado. Dessa forma, o currículo, ao expressar relações de poder, é também definidor das identidades (Barboza; Freire, 2023, p. 203).

Por fim, concordo com Santos (2022, p. 10) quando a autora afirma em seu estudo, “que na BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental há conflitos e tensões para a efetivação da Lei Nº 10.639/2003 e do Parecer nº 03/2004, supervalorização da cultura considerada hegemônica e reducionismo das relações étnico-raciais”. A escola tem, então, um desafio que precisamos enfrentar: “contemplar o hibridismo cultural, ou seja, a possibilidade de diálogos, trocas e aproximações entre as diferentes culturas que convivem no espaço escolar, dar visibilidade para as diversidades e diferenças nas práticas educativas e curriculares” (Santos, 2022, p. 9).

Espero que muitos(as) professores(as) continuem a resistir, (re)criando possibilidades, munindo-se de vastos repertórios, trocando experiências, organizando-se coletivamente. E se a própria BNCC assim diz: “os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos” (Brasil, 2017, p. 86), temos a possibilidade da desobediência, quando nos for possível, pois entre o currículo formal e o real, pode haver um logo caminho, e um bocado de curvas.

5.6- Identidade racial e pertencimento

Quando falamos em identidade é importante ressaltar que identidade “é matéria complexa que requer observar o indivíduo a partir de sua condição histórico-cultural” (Rosa, 2014, p. 43). Neste sentido, temos interessantes colaborações de Gomes (2002) ao destacar que a identidade não se constrói de forma isolada, sendo continuamente negociada ao longo da vida por meio do diálogo com os(as) outros(as), tanto em dimensões externas quanto internas. Assim, identidade pessoal e social são constituídas em um processo aberto e dinâmico de interação. Além disso, a identidade é influenciada por um conjunto de fatores econômicos, sociais, políticos, tecnológicos, culturais e ideológicos que, ao interagirem, promovem uma constante infiltração cultural, contribuindo para a formação de uma sociedade em permanente e acelerada transformação (Rosa, 2014).

No que se refere à identidade racial negra, Gomes (2002, p. 39) afirma que a “identidade negra, como uma construção social, histórica e cultural, é repleta de densidade, de conflitos e de diálogos”. No contexto brasileiro, marcado por um processo histórico de escravização e desigualdades, observa-se que a construção da

identidade racial negra é permeada por limites, negações e disputas simbólicas. Em consonância com essa discussão, Munanga (2012, p. 10) ressalta que a identidade negra, em sua dimensão coletiva, só pode ser compreendida a partir de sua historicidade, a qual, no entanto, foi majoritariamente narrada sob a perspectiva do “outro”, de forma depreciativa e negativa.

De outro modo, a identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos. A negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos portadores da pele negra, que aliás, são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é, como parece indicar o termo negritude, a cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas (Munanga, 2012, p. 12).

Fernandes e Souza (2016) analisam que, no processo individual de construção da identidade, o(a) sujeito(a) negro(a), em uma sociedade racista, encontra-se condicionado por fatores objetivos e por um imaginário social que atribui significados negativos e estereotipados ao seu grupo étnico-racial. Neste sentido, as identidades de negros(as) e brancos(as) são socialmente produzidas de maneira desigual e contrastante: enquanto a branquitude é associada à superioridade e à universalidade, a negritude é frequentemente vinculada à inferioridade, à exotização e à desvalorização. Tal processo contribui para a construção de estigmas que reforçam mitos e representações negativas, historicamente atribuídas à população negra, perspectiva que as autoras articulam às análises de Frantz Fanon⁸ (Fernandes; Souza, 2016).

Deste modo, pode-se afirmar que, processo de construção da identidade negra é historicamente marcado por apagamentos e negações, o que o torna complexo e,

⁸ Frantz Fanon nasceu em 1925, na ilha da Martinica, colônia francesa desde o século XVII. Era uma ilha povoada majoritariamente por descendentes de africanos escravizados. Aos dezoito anos, Fanon alistou-se no exército francês durante a segunda guerra mundial, lutando no norte da África. Após o fim da guerra, partiu para a França, buscando estudar medicina em Lyon. Fanon recebeu diversas influências intelectuais em sua temporada na França. Dialogou intensamente com o movimento da Negritude, sobretudo com seu conterrâneo Aimé Césaire e o senegalês S. Senghor. Sua interlocução com Jean-Paul Sartre foi também relevante. Recebeu influência decisiva teórica da psicanálise, muito em voga na França no período, com os seminários de Jacques Lacan. Logo após formar-se em psiquiatria foi trabalhar na Argélia, onde se tornou importante ativista na luta de libertação argelina. Seus trabalhos fundamentais foram “Pele Negra, Máscaras Brancas”, de 1952 – que escreveu inicialmente como tese para habilitar-se em psiquiatria, mas foi recusado -, e “Os condenados da Terra” de 1961 (Sapede, 2011, p. 44-45).

muitas vezes, conflituoso para que os indivíduos se reconheçam como sujeitos negros, identifiquem-se com a negritude e desenvolvam sentimentos de pertencimento e valorização de seus traços e de sua cultura⁹. À luz das perspectivas apresentadas, compreende-se que a identidade não é inata, mas construída nas relações sociais, culturais e políticas, sendo constantemente atravessada por disputas de poder e significação. No caso da população negra, esse processo é ainda mais tensionado por um histórico de opressão, silenciamento e desvalorização (Hall, 2003).

Neste sentido, questiono: como se constrói a identidade negra em indivíduos(as) que crescem em um contexto no qual seus(suas) semelhantes, como eles(as) mesmos, são inferiorizados(as) e invisibilizados(as)? Acrescentado que tudo isso se dá em uma sociedade que, por muito tempo, impediu a expressão de suas culturas e a valorização de seus traços, e que ainda hoje continua a tratar de forma diferenciada corpos negros (e indígenas) de corpos brancos. Mesmo após o “fim” formal da escravidão, as marcas desse processo persistem, produzindo formas contínuas de subordinação, como afirma Pinheiro (2023, p. 49): “é como se existisse uma marca indelével da escravidão que eterniza a desumanização e o pertencimento dos corpos negros às pessoas brancas”, porque

por mais que a branquitude¹⁰ tenha criado o conceito de raça, essas pessoas se veem e se projetam no lugar de “ser genérico” de “sujeito universal”; elas, em si, são a representação do humano; racializados são os outros, os afastados da humanidade padrão, são “os menores”, os “menos humanos” (Pinheiro, 2023, p. 36).

Diante do exposto, retomo o questionamento: como sentir-se pertencente a uma identidade e a uma cultura historicamente marginalizadas e violentadas? É nesse contexto de tensões que se evidenciam os efeitos dos estigmas raciais, os quais,

⁹ A discussão sobre identidade racial no ambiente escolar, especialmente com adolescentes entre 12 e 13 anos, revela-se um processo complexo, uma vez que esses sujeitos são atravessados por construções históricas, sociais e culturais que, durante muito tempo, associaram a negritude a representações negativas e inferiorizadas. Nesse contexto, o trabalho pedagógico voltado ao reconhecimento e à valorização da identidade negra enfrenta resistências que não se limitam ao espaço escolar, mas também dialogam com experiências familiares e sociais mais amplas. Além disso, a abordagem das categorias de cor ou raça utilizadas pelo IBGE apresenta desafios didáticos, pois, embora sejam amplamente empregadas em pesquisas e políticas públicas, nem sempre oferecem elementos suficientes para que os(as) estudantes compreendam claramente os critérios de classificação e os significados socioculturais associados a cada categoria. Dessa forma, o estudo da identidade racial exige uma problematização crítica dessas classificações, considerando suas limitações e a complexidade dos processos de autoidentificação racial na sociedade brasileira.

¹⁰ Vale ressaltar que “o termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo) (Pinheiro, 2023, p. 40-41).

conforme apontam Fernandes e Souza (2016), impedem o(a) sujeito(a) negro(a) de desenvolver um sentimento de pertencimento racial e, simultaneamente, de construir uma autoestima fundamentada em uma identidade racial positiva.

De acordo com Pinto e Ferreira (2014) a ideologia do branqueamento foi amplamente internalizada tanto pela população negra quanto pela branca no Brasil, influenciando diretamente o processo de construção da identidade da pessoa negra. Esse ideal contribui para o enfraquecimento do sentimento de pertencimento e solidariedade entre sujeitos negros, além de impactar negativamente a formação da autoestima, uma vez que favorece a internalização de estereótipos e preconceitos historicamente produzidos. Neste contexto, observa-se a assimilação de valores culturais associados à hegemonia branca, o que tensiona a construção de uma identidade racial positiva.

Contudo, Fernandes e Souza (2016) apontam que o Movimento Negro brasileiro vem trabalhando para que a representação social do(a) negro(a) seja revista em todos os contextos sociais, sobretudo na escola. A escola passa a ser vista como um espaço central de desconstrução de concepções, termos e conceitos historicamente construídos por se constituir como um ambiente privilegiado de trocas culturais e de vivências entre indivíduos(as) oriundos de diferentes grupos étnico-raciais. Portanto, trata-se de um lugar onde são compartilhados não apenas conteúdos e saberes escolares, mas também valores e crenças relacionados à raça, gênero e classe social (Fernandes; Souza, 2016).

Nessa perspectiva, conforme aponta Gomes (2002), a escola pode ser compreendida como um espaço que interfere diretamente na construção da identidade negra, uma vez que as formas como o(a) sujeito(a) negro(a) e sua cultura são percebidos no ambiente escolar, assim como podem contribuir para a valorização das identidades e das diferenças, também podem reforçar processos de estigmatização, discriminação, segregação e negação.

Apesar da complexidade que envolve a abordagem da identidade e pertencimento racial, negligenciar esse ensino significa dificultar o acesso à sua compreensão e, conseqüentemente, permitir a perpetuação de práticas racistas, desigualdades sociais e impactos negativos na autoestima, especialmente no que se refere à população negra. Desse modo, a ausência de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais contribui para a manutenção de estigmas e para o silenciamento de histórias e culturas afro-brasileiras; assim como aponta Silva (2021),

ao destacar que por meio de um ensino crítico e esclarecedor, é possível favorecer a construção de uma identidade negra mais positiva, desvinculada de narrativas exclusivamente marcadas pelo passado escravista, cujos efeitos ainda persistem, e pautada na valorização das contribuições históricas, culturais e sociais dos povos afro-brasileiros.

6. CAMINHOS PERCORRIDOS (METODOLOGIA)

O presente estudo trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa dos dados. Para Oliveira (2011, p. 24) “o uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências”.

O contexto onde a pesquisa foi desenvolvida é uma escola da rede pública estadual, localizada na cidade de Jaíba-MG (zona rural do município), no norte de Minas Gerais, sendo eu a professora-pesquisadora responsável pelo trabalho. Participaram dessa pesquisa escolares do 6º ano do ensino fundamental, sendo incluídos(as) todos(as) os(as) alunos(as) devidamente matriculados(as) no referido ano de escolaridade e que aceitaram participar de forma voluntária da pesquisa. Esses estudantes tiveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinado pelos pais e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa (TALE) assinado por eles(as) mesmos(as).

Para a coleta dos dados o instrumento utilizado foi o diário de pesquisa, sendo que nele realizei os registros após cada aula do projeto de intervenção, inspirados nas propostas de Zabalza (2004, p. 17), que afirma que os “diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção, enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho”. Cabe ressaltar que alguns escritos do referido diário foram incorporados à análise e discussão dos dados, que virão a seguir.

Também fiz uso da entrevista semiestruturada (Apêndices A e B), realizada antes do início do projeto *Afrobrincando* e após sua conclusão. A escolha pela utilização de entrevistas justifica-se por sua maior acessibilidade, permitindo que os alunos e alunas se expressassem de forma mais livre e espontânea. Diferentemente de instrumentos escritos, como questionários, que podem limitar ou inibir a expressão, especialmente em função das habilidades de leitura e escrita, a entrevista possibilita que os(as) estudantes exponham suas opiniões de maneira mais ampla e aprofundada.

Além disso, a realização de entrevistas individuais favorece a criação de um ambiente mais acolhedor, no qual os(as) participantes tendem a se sentir mais à vontade e seguros(as) para compartilhar suas percepções, experiências e

entendimentos, contribuindo para a obtenção de dados mais ricos e significativos, principalmente em temas como este, tão importantes, mas ao mesmo tempo tão dolorosos. Neste sentido, a entrevista se configura como uma técnica que valoriza a fala dos(as) sujeitos(as) e possibilita maior profundidade na compreensão dos fenômenos investigados, sendo amplamente utilizada em pesquisas qualitativas (Minayo, 2001; Gil, 2008).

Além das entrevistas, também utilizei o desenho como procedimento complementar. De acordo com Natividade, Coutinho e Zanella (2008), o desenho tem o potencial da criança conseguir explorar sua percepção acerca de determinado tema. “O desenho configura um campo minado de possibilidades, confrontando o real, o percebido e o imaginário” (Natividade; Coutinho; Zanella, 2008, p.12).

A imaginação requer objetivação por intermédio da atividade criadora; a imaginação recria (re-elabora, re-combina, res-significa) fragmentos da realidade, do que já existe. Enquanto a memória registra o que é significativo para o sujeito, a imaginação objetivada no desenho o projeta para o futuro, pois o sujeito faz uma elaboração criadora desta realidade significada” (Natividade, Coutinho e Zanella, 2008, p.12).

Para a análise dos dados, especificamente no que se refere às entrevistas, utilizei a técnica de análise por categorias, conforme proposta por Minayo, Deslandes e Gomes (2002), a qual consiste em um procedimento sistemático de agrupamento de elementos, ideias e expressões com sentidos equivalentes, possibilitando a interpretação dos significados presentes nos discursos dos participantes. No que diz respeito às entrevistas, realizei a transcrição integral de todo o material coletado, buscando preservar fielmente as falas dos alunos e alunas. Para garantir o anonimato dos(as) participantes e atender aos princípios éticos da pesquisa, optei por identificá-los(as) por meio de nomes fictícios, previamente definidos por mim, enquanto professora-pesquisadora.

As categorias foram construídas a partir dos sentidos atribuídos às respostas dos alunos e alunas, bem como das perguntas que se agrupavam em um mesmo campo de significados. Neste processo, foram considerados os sentidos em comum, identificados entre as falas, sendo as categorias organizadas com base nas interpretações dos dados, realizadas pela pesquisadora.

Reitero a opção de redigir o texto em primeira pessoa. Essa escolha metodológica não foi aleatória, mas intencional e coerente com o próprio objeto de estudo, uma vez que a pesquisa se debruça sobre processos formativos, experiências

pedagógicas e percursos vividos, nos quais a professora-pesquisadora também se constitui como pessoa. A adoção da escrita em primeira pessoa e do enfoque narrativo se justifica, portanto, por compreender que as narrativas possibilitam o desvelamento de fatos sociais, permitindo que os acontecimentos sejam apresentados de maneira mais consistente, sensível e próxima da experiência real vivida. Conforme afirma Gomes (2022, p. 71), “a narrativa constitui-se, então, numa forma particular de reconstrução da experiência, através da qual, mediante um processo de reflexão, dá-se significado ao acontecido ou vivido”.

Nesse sentido, parto da premissa de que as narrativas produzidas por professores(as) de Educação Física e pelos(as) estudantes, no contexto da prática pedagógica, podem evidenciar diferentes tipos de saberes construídos e mobilizados no cotidiano escolar (Gomes, 2022). Tal compreensão dialoga com os estudos de Suarez (2007) e Almeida Junior (2011), ao reconhecer as potencialidades formativas das narrativas autobiográficas como instrumentos capazes de revelar aprendizagens, sentidos e processos de construção identitária no campo educacional.

Por fim, com relação aos desenhos, a análise foi realizada com base nos preceitos de Natividade, Coutinho e Zanella (2008), que propõem uma abordagem que não se limita à interpretação gráfica isolada das produções; em vez disso, os desenhos foram analisados a partir da perspectiva de que são socialmente constituídos, sendo compreendidos à luz das verbalizações dos(as) próprios(as) estudantes.

6.1 Primeiros passos do caminho

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, com o Parecer nº 7.513.041, foi solicitada à direção da escola a autorização para que a pesquisa ocorresse na escola. Logo em seguida, fiz o convite à turma, explicando como a proposta seria desenvolvida. Munida de toda documentação necessária para desenvolver o estudo, iniciei a coleta de dados, sendo aplicada a entrevista semiestruturada aos (às) estudantes. Cabe destacar que a entrevista foi aplicada antes de iniciarmos o projeto *Afrobrincando* e que dela participaram dezesseis escolares, sendo oito meninas e oito meninos.

Após a primeira entrevista, iniciamos o projeto de intervenção. Assim, brincadeiras e jogos afro-brasileiros e africanos foram desenvolvidos durante as

minhas aulas regulares de Educação Física, que ocorriam às terças e quintas-feiras.

6.2 Entre o que planejei e o que se revelou no percurso: caminhos vividos nas aulas do projeto *Afrobrincando*

6.2.1 O que planejei

Inicialmente, as intervenções foram constituídas por quinze planos de aula, previamente elaborados por mim, enquanto professora-pesquisadora, com o objetivo de desenvolver temáticas alinhadas aos propósitos desta pesquisa. O planejamento das aulas buscou articular práticas corporais, cultura afro-brasileira e reflexões sobre identidade, ancestralidade e pertencimento, a partir do projeto *Afrobrincando* (recurso educacional).

As temáticas inicialmente propostas foram: Dinâmica sobre a percepção da África; Jogo da Memória com Imagens que empoderam; Confecção e aplicação do Jogo da Memória; Apreciando a ancestralidade e a cultura africana; Amarelinha Africana: conectando cultura e diversão; Jogo Shisima: uma brincadeira tradicional do Quênia; Pegue o Bastão: atividade tradicional do Egito; Revisão e reflexão sobre a África: conceitos e percepções; Jogo de tabuleiro: uma proposta de Valdeny Lopes. Para encerrar o percurso foi prevista a culminância do projeto, intitulada “Dia do Empoderamento Negro na Escola”.

O conjunto das aulas foi planejado para ser desenvolvido ao longo de oito semanas, com a intervenção ocorrendo dentro do horário regular das aulas de Educação Física, inicialmente previstas para os meses de abril, maio e junho.

Para o planejamento do projeto *Afrobrincando*, inicialmente realizei uma reflexão acerca de como essa proposta poderia ser desenvolvida no contexto escolar, considerando as especificidades da turma selecionada para sua aplicação, minhas condições estruturais de trabalho e as particularidades da realidade educacional na qual estou inserida. Essa etapa foi fundamental para alinhar a proposta às demandas concretas da escola, garantindo maior coerência entre teoria e prática pedagógica.

A partir dessa reflexão inicial, procedi à sistematização das intervenções a serem realizadas nas aulas, delineando objetivos, conteúdos e estratégias metodológicas. A construção do projeto *Afrobrincando* teve início, portanto, com uma etapa investigativa, na qual busquei compreender de que maneira o tema das relações

étnico-raciais poderia ser trabalhado no ambiente escolar por meio de brincadeiras e jogos, especialmente no âmbito da Educação Física.

Essa investigação foi desenvolvida por meio de pesquisa na internet, incluindo a análise de vídeos disponíveis no YouTube, conteúdos em redes sociais com destaque para o Instagram, além da leitura de artigos acadêmicos e de projetos pedagógicos que abordam a temática. O percurso investigativo possibilitou o contato com diferentes práticas e experiências que articulam ludicidade e Educação para as Relações Étnico-Raciais, ampliando meu repertório teórico-metodológico.

Destaco que essa etapa de pesquisa foi imprescindível, uma vez que o projeto não se restringe à apresentação de brincadeiras e jogos africanos e afro-brasileiros, de forma descontextualizada. Ao contrário, sua intencionalidade pedagógica está centrada na utilização dessas práticas como instrumentos de problematização e reflexão sobre as relações étnico-raciais, promovendo a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, bem como o fortalecimento da identidade e da autoestima dos(as) estudantes. Dessa forma, o projeto também dialoga com as diretrizes da Educação para as Relações Étnico-Raciais, contribuindo para uma prática pedagógica antirracista e inclusiva.

Por fim, com base na análise dos materiais levantados, incluindo artigos, relatos de experiência e propostas pedagógicas, realizei os recortes necessários, selecionando conteúdos e estratégias que melhor se adequassem à realidade da turma. A partir desse processo, estruturei o projeto *Afrobrincando*, organizando-o em um conjunto de aulas articuladas, conforme mencionado anteriormente, buscando promover uma prática pedagógica significativa, crítica, socialmente comprometida e reflexiva, atendo-me, portanto, às falas e trocas com meus(minhas) alunos(as) e ao que pudesse ocorrer no caminho.

6.2.2 O que se revelou no percurso: as pedras que mudaram o caminho

Como todo planejamento pedagógico deve ser flexível e passível de redirecionamentos, especialmente no contexto educacional, marcado quase todo tempo por imprevisibilidades e constantes atravessamentos, o que eu havia planejado inicialmente para a pesquisa também foi flexibilizado, passando por revisões no percurso, pois diversos fatores, desde questões pessoais até demandas institucionais relacionadas à organização escolar e ao cumprimento de projetos previstos no

calendário letivo interferiram na execução inicial do cronograma,. Além disso, a escola vivenciou diferentes contratempos e recebeu demandas oriundas da Secretaria Estadual de Educação, as quais precisaram ser atendidas dentro de prazos específicos, na maior parte das vezes, curtos.

Diante desse cenário, foi necessário reformular o cronograma para execução das aulas. O que inicialmente estava previsto para ocorrer entre abril, maio e junho passou a para o mês de agosto, indo até o início de outubro. Ao longo do percurso, o planejamento foi sendo constantemente revisto e ajustado, conforme as demandas que iam surgindo na escola e com a turma participante.

Ao final, foram aplicados dez planos de aula, distribuídos em treze aulas de 50 minutos cada, desenvolvidas no período entre agosto e o início de outubro. As aulas mantiveram as temáticas centrais previamente pensadas, embora algumas tenham sido suprimidas e outras reorganizadas ou adaptadas, respeitando as condições reais de aplicação e a dinâmica vivenciada no cotidiano escolar. Essas adaptações ocorreram da seguinte forma:

- **Plano de aula 1:** Dinâmica sobre a percepção da África.
- **Plano de aula 2:** Buscando pessoas negras em que eu posso me espelhar.
- **Plano de aula 3:** Jogo da Memória com imagens que empoderam; Confeção e aplicação do Jogo da Memória.
- **Plano de aula 4:** Explicando sobre a identidade racial, discutindo sobre colorismo, miscigenação, pessoas pardas e pretas.
- **Plano de aula 5:** Apreciando a ancestralidade e cultura africana, com a exibição do vídeo: “Meu nome é Maalum”.
- **Plano de aula 6:** Amarelinha Africana: conectando cultura e diversão.
- **Plano de aula 7:** Jogo Shisima: uma brincadeira tradicional do Quênia.
- **Plano de aula 8:** Pegue o Bastão: atividade tradicional do Egito.
- **Plano de aula 9:** Jogos: Da ga (brincadeira popular em Gana e na Nigéria) e Banyoka (jogo cooperativo de Zâmbia e do Zaire), como já mencionado anteriormente, no tópico “Produtos Gerados”.
- **Plano de aula 10:** Culminância do projeto intitulado “Ubuntu”.

Quanto ao uso dos desenhos, inicialmente, estes seriam solicitados por mim,

enquanto professora-pesquisadora, aos(às) estudantes participantes no início do projeto (antes da aplicação do conjunto de planos de aula) e ao final de cada aula da proposta de intervenção. Esse procedimento tinha como objetivo atender a dois propósitos centrais: analisar a percepção dos(as) estudantes sobre identidade racial e avaliar de que maneira a proposta de intervenção influenciou na valorização da cultura afro-brasileira e africana em suas percepções.

Entretanto, conforme já mencionado anteriormente, alguns caminhos metodológicos inicialmente traçados precisaram ser reformulados e isso também ocorreu com o uso dos desenhos. Dessa forma, reorganizei a ação e os desenhos passaram a ser solicitados em três momentos específicos: antes da aplicação do projeto; ao final do plano de aula 5; e ao final do plano de aula 9, que pensei serem momentos interessantes para esta solicitação. A aula 5 foi destinada ao diálogo sobre o reconhecimento de si, portanto, momento propício, na minha perspectiva, para solicitar aos alunos e alunas que eles(as) se desenhasssem da forma como se viam, considerando aspectos como cor da pele, cabelo e corpo. Após o desenho, cada estudante escreveu uma palavra que os representasse enquanto pessoas

Já a aula 9 foi escolhida por ser a que antecedeu a culminância do projeto. Nela foi realizada uma avaliação da proposta, com uma apreciação verbal e coletiva sobre todos os momentos vivenciados ao longo do projeto de intervenção. Assim, solicitei que os alunos e alunas desenhasssem o momento que mais gostaram durante o desenvolvimento das atividades.

Os desenhos produzidos pelos alunos e alunas foram arquivados e posteriormente digitalizados, passando a compor o *corpus* analítico desta pesquisa e que também constam como apêndice (Apêndice C), ao final deste trabalho.

6.3 Escrever para melhor compreender o percurso: o diário de pesquisa como estratégia metodológica

No percurso metodológico desta pesquisa, o exercício de analisar os limites e as potencialidades das aulas desenvolvidas no projeto levou-me a adotar a escrita narrativa como estratégia de registro e reflexão sobre cada intervenção realizada. A partir dessa escrita sistemática, constituiu-se o diário de pesquisa, que ultrapassou a função de simples registro descritivo, configurando-se como uma importante estratégia de reflexão sobre todo o processo investigativo, desde a primeira aula até

a culminância do projeto. Inicialmente, a escrita do diário foi pensada como um recurso de organização e controle do desenvolvimento das aulas. No entanto, ao longo do processo, percebi que esse instrumento assumiu um papel mais amplo, ao revelar aspectos subjetivos e formativos da experiência, como ansiedades, frustrações, descobertas e alegrias vivenciadas a cada aula ministrada.

Neste sentido, o diário de pesquisa tornou-se um registro sensível e reflexivo, um instrumento em que eu pude me inspirar e retomar as ideias e o percurso, me auxiliando na condução da análise e discussão dos dados, capaz de evidenciar não apenas o que foi realizado, mas também como a proposta pensada foi sendo construída a partir de diferentes sentimentos e sentidos. ,.

6.4 Entre chegadas e continuidades: um caminho quase finalizado

Destaco, ainda, outras informações que considero importantes neste meu caminho. Primeiro, considero necessário abordar o fato de que três estudantes foram transferidos(as) para outra escola no decorrer do projeto *Afrobrincando*, sendo um menino e duas meninas. Este fato é relevante para que eu possa melhor contextualizar a realidade da escola em que atuo, situada em zona rural, na qual a maioria dos(as) estudantes pertence a famílias que possuem como principal fonte de renda o trabalho no campo. Muitos(as) desses(as) alunos e alunas acompanham suas famílias em períodos de colheita de determinadas safras, o que contribui para a existência de um número significativo de estudantes itinerantes, além de elevados índices de faltas escolares.

Outro fator que impactou diretamente o desenvolvimento das aulas refere-se à localização das residências em fazendas distantes, ficando os(as) alunos(as) dependentes do transporte escolar. Em períodos de condições climáticas adversas, especialmente em dias de chuva intensa, a circulação dos veículos escolares torna-se inviável, comprometendo a presença dos(as) estudantes. Em função dessas circunstâncias, houve momentos em que as aulas previstas no roteiro foram realizadas com um número mínimo de alunos(as), exigindo constantes adaptações no planejamento e na condução das atividades.

Após a aplicação do projeto de intervenção, seguimos para a segunda entrevista semiestruturada (Apêndice G), realizada com doze participantes, sendo sete meninos e cinco meninas.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a análise dos dados, transcrevi integralmente todas as entrevistas coletadas e realizei leituras criteriosas, considerando meu compromisso ético com a pesquisa. Destaco que nenhum(a) dos(as) estudantes participantes será identificado(a) pelo nome, por isso, visando preservar o anonimato, optei pela utilização de nomes fictícios: Olivia, Hugor, Júlia, Ítalo, Natan, Lucas, Kauan, Elma, Daiane, Carlos, Bianca, Alana, Mateus, Gael, Fernanda, Paloma e Rafael.

Como realizei duas entrevistas com os(as) estudantes, a primeira antes da aplicação do projeto de intervenção pedagógica e a segunda após sua realização, decidi analisá-las de forma comparativa, organizadas a partir das mesmas categorias de análise, o que me permite identificar permanências, deslocamentos e transformações nas percepções dos(as) estudantes ao longo do processo investigativo.

Para melhor compreensão, apresentarei inicialmente as narrativas e análises das entrevistas realizadas antes da aplicação do projeto de intervenção. Em seguida, serão apresentadas as narrativas e análises das entrevistas realizadas após a intervenção. Considerando os objetivos de pesquisa e as falas dos(as) participantes, elaborei cinco categorias de análise:

- CATEGORIA 1: Concepções de cultura e diversidade cultural.
- CATEGORIA 2: Concepções sobre África.
- CATEGORIA 3: Educação Física escolar como espaço para ERER.
- CATEGORIA 4: Autopercepção racial e identidade: como me vejo e como vejo os(as) outros(as).
- CATERGORIA 5: “Eu sou porque nós somos”: falas e desenhos sobre a família e o pertencimento.

CATEGORIA 1- Concepções de cultura e diversidade cultural

Nesta categoria analisei como os(as) estudantes compreendem o conceito de cultura e sobre a cultura afro-brasileira e africana, bem como suas percepções sobre a diversidade cultural e a possibilidade de aprender sobre diferentes povos no contexto escolar, especialmente nas aulas de Educação Física.

De acordo com a técnica de categorização proposta por Minayo, Deslandes e

Gomes (2002), e a partir da análise dos relatos dos(as) estudantes, organizei esta primeira categoria com base em questões selecionadas das duas entrevistas. Na primeira entrevista, foram consideradas as questões 4 e 5:

- Questão 4- Você conhece essa palavra cultura? O que você acha que é cultura?
- Questão 5- E sobre cultura afro-brasileira e africana, você já ouviu falar? Você sabe o que são?

Na segunda entrevista, foram contempladas as questões 6, 8 e 9:

- Questão 6- O que você aprendeu sobre a cultura afro-brasileira e africana?
- Questão 8- Após vivenciar essas aulas de Educação Física, o que diria que é cultura afro-brasileira e africana?
- Questão 9- Você acha importante a valorização da cultura afro-brasileira e africana? Por quê?

Antes do projeto de intervenção: *Afrobrincando*: Categoria 1: Concepções de cultura e diversidade cultural.

Durante o processo de construção do projeto desta pesquisa, elaborei uma entrevista com o objetivo de identificar se os(as) estudantes possuíam algum conhecimento prévio acerca do tema “cultura afro-brasileira e africana”. Optei, intencionalmente, por não abordar o tema de forma direta logo no início. Assim, antes de questioná-los(as) sobre a cultura afro-brasileira e africana, iniciei a entrevista perguntando se conheciam a palavra “cultura” e, em seguida, o que acreditavam que ela significava.

Os(as) estudantes participantes, matriculados(as) no 6º ano do ensino fundamental, tinham idades entre 11 e 12 anos e já haviam vivenciado, no mínimo, cinco anos de escolaridade básica obrigatória. Partindo desse contexto, formulei a hipótese de que a maioria deles(as) ao menos já tivesse ouvido falar sobre o termo “cultura”. No entanto, os resultados obtidos me surpreenderam. Foram realizadas 16 entrevistas, das quais seis estudantes afirmaram não saber o que é cultura. As demais respostas apresentaram aproximações entre si, possibilitando a organização dos discursos em quatro grupos de sentidos recorrentes.

No primeiro grupo, os(as) estudantes associaram o conceito de cultura a “*fotografias*” e a “*coisas antigas*”, indicando uma compreensão vinculada à ideia de passado e memória. Nesse grupo de resposta tivemos três alunos(as):

“É tipo coisas antigas, fotografias, coisas que já fez antigamente, deixa de lembrança até hoje” (aluna Alana).

“Eu acho que são as coisas que a gente usava antigamente pra fazer” (aluno Mateus).

“A cultura é... É uma coisa do passado? As pedras, antigamente também, né? Que eles faziam machado” (aluna Daiane).

Considerar o entendimento dos(as) alunos(as) é primordial para que eu possa compreender a realidade em que estão inseridos(as) e a forma como percebem e interpretam o mundo. As falas apresentadas revelam uma concepção de cultura associada predominantemente ao passado, à memória e a objetos antigos, indicando uma compreensão ainda restrita e pouco relacionada às práticas culturais vividas no presente. Esse entendimento pode refletir a maneira como o tema é abordado no contexto escolar, muitas vezes apresentado de forma histórica e desvinculada do cotidiano dos(as) estudantes, o que contribui para a ideia de que cultura é algo distante, estático e pertencente apenas ao passado.

Parto da premissa de que, assim como eu inicialmente supus, muitos(as) professores(as) acreditam que termos considerados “comuns” já fazem parte do repertório de conhecimento dos(as) alunos(as). Dessa forma, por vezes deixamos de dialogar sobre conceitos básicos e partimos diretamente para conteúdos ou temas complexos. Essa prática pode ser um dos fatores que contribuem para a desmotivação de muitos(as) estudantes, uma vez que o processo de aprendizagem se torna difícil e pouco significativo quando não há a compreensão dos elementos fundamentais que deveriam sustentar esse entendimento inicial.

Educar faz parte de um processo contínuo de diálogo e diagnóstico. É necessário, muitas vezes, dar um passo atrás para, posteriormente, avançar outros tantos. A metáfora dos degraus utilizada aqui não se refere à quantidade de avanços, mas à necessidade de respeitar os tempos e os processos de aprendizagem dos(as) estudantes. Aprender não é um movimento linear, e reconhecer isso é fundamental para uma prática pedagógica mais sensível e efetiva. Essa lógica de pensamento pode ser compreendida à luz de Paulo Freire, em sua crítica à educação bancária e defesa da centralidade do diálogo no processo educativo. Para o autor, é por meio da dialogicidade que se constrói uma educação libertadora, na qual professor(a) e estudante aprendem mutuamente, “em diálogo com o educando que, ao ser educado,

também educa” (Freire, 1987, p. 40).

No segundo grupo, a noção de cultura foi associada à plantação, à roça e ao trabalho no campo, revelando uma compreensão vinculada à práticas rurais e a modos de vida específicos. Esse grupo contou com a participação de dois(duas) estudantes. Ao questionar o aluno D sobre o que entendia por cultura, ele inicialmente respondeu apenas: “*ela é boa*”. Diante dessa resposta, busquei reformular a questão para melhor compreensão do estudante e perguntei o que aquela palavra significava para ele. Em seguida, o aluno respondeu:

“Significa ela... as pessoas fazem uma arte assim, é tipo cultura... é... eles plantam a roça assim... é. A plantação da roça? É. Eles plantam a roça de pepino, é... mandioca. E abóbora, extraem o milho” (aluno D).

Conforme já mencionado anteriormente, a escola na qual esta pesquisa se materializa está localizada em uma zona rural e grande parte dos(as) estudantes possui famílias que vivem do trabalho no campo, seja por meio da plantação, seja pela criação de animais. Nesse contexto, a associação da palavra “cultura” ao cultivo da terra e às práticas agrícolas mostra-se recorrente e significativa, pois dialoga diretamente com a realidade de sobrevivência desses sujeitos.

A resposta da aluna Daiane, portanto, não pode ser considerada equivocada. Ao contrário, ela revela uma compreensão construída a partir de sua vivência cotidiana e de seu contexto sociocultural. Digo isso com propriedade, pois também trago em minha trajetória pessoal uma relação direta com o meio rural, uma vez que meu pai e meu irmão são produtores rurais e utilizam frequentemente o termo “cultura” associado à plantação.

De acordo com Freire (1987, p. 33) “falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação.” Assim, a fala do estudante expressa uma leitura legítima do mundo, ancorada em sua experiência, reforçando a importância de a escola reconhecer e valorizar os saberes que os(as) alunos(as) trazem de seus territórios.

No terceiro grupo, três alunos(as) associaram o conceito de cultura à religião, evidenciando uma compreensão que a relaciona a práticas religiosas, crenças e instituições. Essa percepção pode ser observada nas seguintes falas:

“Imagino que seja alguma coisa cultural. Alguma coisa religiosa” (aluna Julia).

“Tipo assim, comida típica, várias coisas religiosas, culturas religiosas, igrejas, assim...” (aluno Italo).

“Religião... só?” (aluno Lucas).

As falas revelam uma compreensão que reconhecem a religião como uma expressão cultural, ainda que de forma limitada e pouco articulada a outros elementos da vida social. Essa associação, embora restrita, não pode ser desconsiderada, uma vez que a religiosidade ocupa um lugar significativo na construção identitária de muitos sujeitos e está presente no cotidiano de diversas comunidades. No entanto, percebe-se que, para esses(as) estudantes, o conceito de cultura aparece de forma fragmentada, sem conexão com práticas corporais, expressões artísticas, modos de vida ou experiências vividas no espaço escolar e comunitário.

Por fim, um(a) único(a) estudante associou a palavra cultura ao desenho. Essa resposta, expressa na fala *“eu acho que é desenho”* (aluno Gael), parece revelar uma compreensão vinculada ao universo lúdico, expressivo e criativo da criança. Embora isolada, essa associação é relevante, pois aponta para outras formas de significar o conceito de cultura a partir das experiências individuais e das linguagens simbólicas que fazem parte do cotidiano dos(as) estudantes, como o brincar, o desenhar e o expressar-se por meio de imagens.

Ao analisar conjuntamente essas categorias, compreendo que as diferentes respostas apresentadas pelos(as) estudantes evidenciam concepções diversas e, em sua maioria, fragmentadas sobre o conceito de cultura. Tais compreensões refletem não apenas as experiências individuais e os contextos socioculturais em que estão inseridos(as), mas também a forma como o tema tem sido abordado (ou silenciado) no contexto escolar. Esses dados reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que ampliem o entendimento de cultura como um fenômeno vivo, plural e presente no cotidiano, especialmente no âmbito da Educação Física, por meio das práticas corporais, dos jogos, das brincadeiras e das expressões culturais historicamente marginalizadas.

Nesse sentido, em relação às diferentes percepções apresentadas pelos(as) estudantes sobre o conceito de cultura, compreendo que não cabe atribuir a responsabilidade de “explicar” ou “representar” determinados saberes a sujeitos

específicos, como se fossem portadores naturais de um conhecimento cultural. Essa reflexão dialoga com bell hooks (2013), ao problematizar a prática de colocar estudantes no papel de “informantes nativos”, responsabilizando-os por explicar aquilo que o coletivo e a própria escola ainda não conseguiram construir de forma crítica e mediada.

Portanto, reconheço que o papel do(a) professor(a) é fundamental para intervir pedagogicamente, não para silenciar as experiências dos(as) estudantes, mas para ampliar, contextualizar e problematizar os sentidos atribuídos à cultura. A experiência vivida, embora extremamente significativa, não pode ser tomada como sinônimo de especialização ou conhecimento acabado. Cabe à escola e, particularmente, ao(a) professor(a) criar mediações que permitam aos(as) estudantes compreenderem a cultura como um fenômeno plural, histórico, vivo e atravessado por relações de poder.

Quando questionei os(as) estudantes: “*E sobre cultura afro-brasileira e africana, você já ouviu falar? E você sabe o que são?*”, todos(as) informaram não saber do que se tratava. Alguns(algumas) relataram já ter ouvido falar sobre o tema, porém afirmaram não se lembrar ou não conseguir explicar seu significado.

Pós aplicação do projeto de intervenção: *Afrobrincando*: Categoria 1: Concepções de cultura e diversidade cultural.

Após a aplicação do projeto, foi analisada a Categoria 1, composta pelas questões 6, 8 e 9:

- Questão 6 - O que você aprendeu sobre a cultura afro-brasileira e africana?
- Questão 8- Após vivenciar essas aulas de Educação Física, o que diria que é cultura afro-brasileira e africana?
- Questão 9- Você acha importante a valorização da cultura afro-brasileira e africana? Por quê?.

Neste bloco de respostas, partimos das referidas questões, que foram direcionadas aos(às) alunos(as) com o objetivo de identificar o que aprenderam sobre a cultura afro-brasileira e africana após vivenciarem as aulas de Educação Física no projeto *Afrobrincando*. As respostas apresentadas demonstram uma relação direta com as brincadeiras e jogos africanos e afro-brasileiros trabalhados durante as aulas:

“Que é uma brincadeira de léguas aqui. Aqui, lá, é uma cultura que nem a brasileira. Isso, que teve muita influência, né?” (aluno Lucas).

“Eu consegui aprender, né, que da África a gente pega muitas coisas, muitas riquezas que nós temos lá” (aluno Kauan).

“Eu aprendi que essas brincadeiras são muito boas, viu tia?” (aluno Ítalo)

“Eu aprendi sobre um tanto de brincadeira que tem lá” (aluna Bianca).

Apesar de o projeto ter como característica central a prática de jogos e brincadeiras afro-brasileiras e africanas, essas vivências estiveram constantemente acompanhadas de momentos de reflexão e diálogo. Neste sentido, compreende-se que as práticas corporais trabalhadas nas aulas de Educação Física precisam ser abordadas a partir de suas especificidades como conhecimento escolar, não apenas como reprodução de experiências externas à escola.

Assim, conforme González e Fensterseifer (2010) apontam, um dos aspectos centrais refere-se à forma como os conhecimentos culturais, dos quais a Educação Física se ocupa, devem ser tratados em função das características do universo em estudo e do fato de se constituir como uma disciplina escolar, não apenas como um espaço de reprodução ou imitação do que acontece fora dela. Desta maneira, as brincadeiras afro-brasileiras e africanas, ao serem pedagogicamente mediadas, assumem um papel formativo, crítico e reflexivo no processo de ensino-aprendizagem.

Esse processo possibilitou que os(as) alunos(as) começassem a desenvolver maior criticidade e compreensão acerca dos conteúdos trabalhados. De acordo com Pinheiro e Aguiar (2022), a cultura africana está profundamente presente nas práticas sociais e culturais brasileiras. Neste sentido, quando educadores(as) incorporam jogos, brincadeiras e brinquedos de origem africana em suas práticas pedagógicas, buscam alcançar uma dimensão do brincar que dar protagonismo à cultura negra, resgata a ludicidade, os modos de ser e viver, bem como experiências que fazem emergir o “ser brincante”. Essas práticas contribuem para a valorização dos povos africanos e da africanidade brasileira, reconhecendo seu papel fundamental na constituição histórica, social e cultural do Brasil.

Além dessas respostas, observei que emergiram narrativas reveladoras de diferentes formas de apropriação dos conteúdos trabalhados ao longo do projeto. Retomando o caso do aluno Gael que, na entrevista realizada antes da aplicação do projeto, havia relacionado a palavra “cultura” ao desenho, constatei que, mesmo após

vivenciar as aulas de Educação Física no projeto *Afrobrincando*, ele manteve a mesma associação. Ao ser questionado sobre o que compreendia por cultura afro-brasileira e africana após a intervenção, respondeu: *“eu acho que é desenho”* (aluno Gael). Essa permanência de sentido indica que o processo de ressignificação nem sempre ocorre de forma imediata ou linear para todos os(as) estudantes.

Em contrapartida, a fala da aluna Bianca evidencia um avanço significativo no reconhecimento de elementos culturais, sociais e históricos do continente africano. Ao relatar o que aprendeu, a estudante afirmou:

“Eu aprendi que lá tem... posso falar o que tem lá? (...) lá tem camelo. Tem negros, né? Tem também... os barracos que eles moravam era tipo... de palco, eles faziam, né? Parece aqueles negócios de coco... Eu não sei como é que é. E lá também... eles tinham muitas dificuldades, né? Porque não tinham trabalho pra poder ganhar dinheiro. E eles comiam coisas de lá mesmo” (aluna Bianca).

Embora a narrativa da aluna misture percepções, imagens e generalizações, sua fala revela um esforço de compreensão da realidade africana a partir de aspectos culturais, sociais e econômicos, rompendo, ainda que parcialmente, com a ideia de um continente homogêneo ou inexistente em suas referências anteriores. Esse tipo de resposta aponta para um processo inicial de construção de consciência histórica e cultural, mediado pelas vivências propostas no projeto.

Ainda nesse conjunto de respostas, é importante destacar que dois estudantes (Rafael Paloma) afirmaram não saber responder ou declararam não ter aprendido sobre a cultura afro-brasileira e africana. Essas falas não devem ser interpretadas como fracasso do projeto, mas como indicativos dos diferentes tempos de aprendizagem e das múltiplas formas de envolvimento dos(as) estudantes com os conteúdos trabalhados. Em pesquisas de abordagem qualitativa, essas respostas são fundamentais, pois revelam os limites, desafios e possibilidades do processo educativo, reforçando a necessidade de continuidade e aprofundamento das ações pedagógicas.

Diante do exposto, compreendo que o processo educativo nem sempre produz resultados imediatos ou homogêneos. Como aponta bell hooks, o(a) professor(a) precisa abrir mão da expectativa de validação instantânea do sucesso do ensino, reconhecendo que os(as) estudantes podem não compreender, de forma imediata, o valor de determinados conteúdos, perspectivas ou processos pedagógicos. Para a

autora, quando a sala de aula se constitui como uma comunidade pautada no respeito às vozes individuais, cria-se um ambiente em que os(as) alunos(as) se sentem verdadeiramente livres para falar, participar e responder, o que amplia, de forma significativa, os retornos formativos ao longo do tempo (hooks, 2013).

Para fechar essa categoria, em comparação às respostas obtidas antes e após a aplicação do projeto, observei que houve um deslocamento significativo na compreensão dos(as) estudantes sobre o conceito de cultura. No primeiro momento, as narrativas revelavam associações fragmentadas e restritas, vinculadas principalmente a objetos antigos, práticas religiosas, atividades rurais ou ao desenho, sem qualquer menção à cultura afro-brasileira e africana. Já no segundo momento, após a vivência do projeto *Afrobrincando*, emergiram respostas que passaram a reconhecer a presença da cultura africana e afro-brasileira nas brincadeiras, nos modos de vida e na constituição histórica do Brasil.

A fala da aluna Bianca ilustra esse deslocamento ao articular elementos como a população negra, as condições de vida, as dificuldades históricas e os modos de subsistência, ainda que de forma espontânea e não sistematizada. Essa resposta indica não apenas a assimilação de conteúdos, mas o início de uma leitura social e histórica da cultura, construída a partir das vivências propostas nas aulas de Educação Física.

Por outro lado, a permanência da associação da cultura ao desenho, como observado na fala do aluno Gael, tanto antes quanto depois do projeto, bem como as respostas do aluno Rafael e da aluna Paloma, que afirmaram não ter aprendido sobre o tema, evidenciam que os processos de aprendizagem não ocorrem de maneira homogênea, ou seja, para muitos(as) é necessário mais tempo e outros métodos de ensino. Esses dados reforçam a compreensão de que o processo educativo exige tempo, diálogo e continuidade, não se limitando a resultados imediatos.

CATEGORIA 2: Concepções sobre África

Nesta etapa da análise, busquei compreender quais imagens, ideias e conhecimentos os(as) estudantes possuem acerca da África e das culturas afro-brasileira e africana, evidenciando a presença de estereótipos, generalizações e, em alguns casos, aproximações mais contextualizadas e positivas. Para isso, considerei as respostas obtidas nas duas entrevistas, realizadas ao longo da pesquisa. Na primeira entrevista, esta categoria esteve relacionada à questão 6:

- Questão 6- Você conhece algo sobre a África? Como você acha que a África seja?

Na segunda entrevista, a categoria esteve relacionada à questão à questão 7:

- Questão 7- O que você aprendeu sobre a África?.

Antes do projeto de intervenção *Afrobrincando* - Categoria 2: Concepções sobre África

Na primeira entrevista, ao formular a questão 6:

Questão 6 - Você conhece algo sobre a África? Como você acha que a África seja?

O objetivo foi identificar quais conhecimentos os(as) alunos(as) possuíam sobre a África. Com base nas respostas, organizei as narrativas a partir das recorrências encontradas, considerando que alguns(as) estudantes apresentaram mais de uma ideia em uma mesma fala, enquanto outros(as) se restringiram a apenas uma associação. Ao todo, as respostas foram condensadas em cinco grupos, sendo possível identificar um deles como predominante, reunindo nove estudantes com respostas semelhantes.

Destaco os(as) estudantes que afirmaram não saber ou não conhecer o que é a África, aparecendo quatro alunos(as). Evidencio a presença de dois(duas) estudantes com a mesma percepção, definindo a África como um país e relacionando-a diretamente à fome.

“Um país...Cheio de pessoas...? Cheio de pessoas que passam fome. Que passam fome?” (aluno Lucas).

“A África é um país, eu acho. Eu acho que lá é bonito, bonito, é cheio de prantos, cheio de árvores, animais” (aluna Julia).

As falas evidenciam uma percepção de que, embora distintas em tom, compartilham a ideia de uma África homogênea, entendida não como um continente, mas como um único país. Enquanto a narrativa do aluno Lucas associa o continente à fome, reforçando um estereótipo amplamente difundido, a fala da aluna Julia apresenta uma visão um pouco mais positiva ao destacar aspectos naturais, ainda que mantenha a compreensão equivocada da África como país e não como um continente diverso e plural.

Tivemos outros(as) alunos(as) que associaram o continente africano a elementos naturais, como deserto, floresta, animais e rios. Este foi o grupo de

respostas que concentrou o maior número de participantes, reunindo nove alunos(as) que apresentaram compreensões semelhantes sobre a África.

“É um lugar cheio de bichos, né? Tem muita árvore lá também. Lá é um lugar protegido também, não é, tia?” (aluno Kauan).

“Ela é uma floresta. Grande. Quem vive nessa floresta... É... animais. Animais. Onça. É... barbuíno. É... veado. É... é porco do mato. Animais e passarinhos” (aluno Carlos).

Destaco também alguns(alguas) entrevistados(as) que relacionaram a África à pessoas negras, a casas de palha e a cabanas. Observei quatro estudantes que compartilharam do mesmo pensamento:

“A África é onde ficam os negros, tia” (aluno Ítalo).

“Ah, eu acho que a África é um lugar onde é que tem aquelas pernas mais escuras, um sol quente, não tem tantas condições pra ter uma vida bem melhor” (aluno Mateus).

Trago ainda para análise, a aluna Fernanda, que responde apenas: *“estranho”*. Então, busquei ampliar a discussão, questionando o motivo pelo qual a aluna achava que a África era estranha. Ela complementou: *“porque é um lugar diferente”* (aluna Fernanda). De fato, tudo que consideramos diferente, nos causa estranheza. Portanto, é preciso se fazer conhecer.

Para finalizar as narrativas dos(as) estudantes nessa categoria, referente à primeira entrevista, destaco a fala da aluna Bianca, que, em um único relato, articulou diversas ideias e imagens sobre a África. Durante esse momento, estabeleceu-se um diálogo constante, uma vez que não apenas essa aluna, mas também outros(as) estudantes demonstraram insegurança ao responder, utilizando frequentemente um tom de interrogação, como se buscassem validação ou concordância da professora-pesquisadora para dar continuidade às suas falas.

Aluna Bianca: *A África é um... é um lugar que as pessoas... as pessoas da cor diferente, nossa, mas, não é assim? Preta, tipo assim, chamadas de preta. É feio?*

Professora-pesquisadora: *Pode falar ‘preta’, não tem problema.”*

Aluna Bianca: *Então... é lá, eles comem... ah, tia, eles comem um tanto de porcaria lá.*

Professora-pesquisadora: *O que seria isso?*

Aluna Bianca: *É... carne crua... eles criam... como é que chama? Aquele animal que fica lá no lugar quente. Camelo.*

Professora-pesquisadora: *E como você imagina que seja a África, o local?*

Aluna Bianca: *Eles moram num barraquinho. Pequeno. Feito de pau. De barro também.*

A Lei nº 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. No entanto, ao observar a realidade dos(as) alunos(as) participantes desta pesquisa, a partir das narrativas apresentadas até aqui, evidencia-se que a obrigatoriedade legal, por si só, não garantiu a efetivação da aprendizagem desse conteúdo. Isso se confirma quando, na categoria anterior, ao serem questionados(as) sobre a cultura afro-brasileira e africana, todos(as) os(as) participantes afirmaram não conhecer o tema.

Além disso, nesta categoria, ao abordar especificamente as concepções sobre a África, permanecem visões marcadas por estereótipos e generalizações acerca do continente africano. Esses dados revelam que, apesar dos avanços legais, ainda há um distanciamento significativo entre o que é previsto na legislação e o que, de fato, se concretiza no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à construção de conhecimentos críticos e contextualizados sobre a África e suas culturas. Como afirma Moreira (2023) essa negação também é uma expressão do racismo dentro da escola.

Na primeira aula do projeto Afrobrincando no momento em que foi desenvolvida a questão sobre a concepção sobre África, na qual foi proposta uma atividade aos alunos e alunas para que respondessem à pergunta: “O que você entende sobre a África?”, levei a turma para a quadra e, lá, realizei a divisão dos grupos de forma aleatória, mas também estratégica. Como se trata de um sexto ano que vem apresentando desafios na disciplina e dificuldades de relacionamento entre os pares, busquei equilibrar os grupos, misturando alunos e alunas mais tranquilos(as) com aqueles(as) mais agitados(as) e também procurei colocar juntos alguns(algumas) que têm boa relação entre eles(as) para favorecer a dinâmica do trabalho.

Após a divisão, entreguei a cada grupo um cartaz com o título impresso e o mapa da África. A proposta era que escrevessem, a partir de setas ligadas ao mapa, tudo o que entendiam sobre a África. Durante a condução, insisti para que todos(as) opinassem e que todas as ideias fossem registradas, mesmo que houvesse

discordância — o importante era considerar a contribuição de todos(as).

Um aspecto que me marcou nessa dinâmica foi perceber que os alunos têm uma visão bastante limitada sobre o que é a África. Essa percepção apareceu de forma reduzida, muitas vezes negativa e quase sempre associada exclusivamente à população negra, à pobreza e a estereótipos ligados à cultura africana. Em alguns momentos, os comentários chegaram a ter um tom pejorativo, o que me deixou reflexiva e até triste, pois revela muito sobre como esse tema é entendido por eles. Considerando que são alunos do sexto ano, essa constatação mostra a importância do trabalho a ser desenvolvido. Como este foi apenas o primeiro dia, vejo como fundamental dar continuidade, buscando ampliar e transformar essa visão. O objetivo é incentivá-los a aprender, compreender a África de maneira mais ampla e respeitosa, promover o conhecimento sobre as relações étnico-raciais e, principalmente, desconstruir estereótipos e concepções pejorativas que ainda persistem (Diário de bordo da professora-pesquisadora, 13 de agosto de 2025)

Figura 1- Registro da aula do Plano de aula 1 do projeto *Afrobrincando*: Dinâmica sobre a percepção da África.



Fonte: acervo da autora, 2025.

Pós aplicação projeto de intervenção *Afrobrincando* - Categoria 2: Concepções sobre África

Nesta categoria, referente ao período pós-aplicação do projeto, analiso as respostas à pergunta: *“O que você aprendeu sobre a África?”*. A partir das narrativas dos(as) alunos(as), organizei as respostas em três grupos, conforme o sentido atribuído, considerando as aproximações e recorrências presentes nas falas.

No primeiro grupo, concentrou-se o maior número de estudantes, que passaram a caracterizar a África como um lugar bonito, rico culturalmente e associado a brincadeiras, danças e jogos, evidenciando uma ampliação e ressignificação do olhar em relação ao continente

“Que a África é um lugar meio assim, muito bom, né? De lá vem várias culturas, várias brincadeiras, várias danças, assim. De lá também vêm os nossos descendentes” (aluno Kauan).

“Porque a África tem muitas coisas, né? Tem, deixa eu ver... Pessoas boas” (aluno Gael).

“Que é muito rico” (aluna Daiane).

“A gente tem que valorizar a cultura africana, lá tem várias brincadeiras” (aluna Paloma).

No segundo grupo, reuniram-se as falas de dois estudantes que demonstraram

compreender a África como um continente, ampliando a noção geográfica ao relacioná-la a elementos naturais, como florestas, rios, desertos, animais e à existência de diversos países que o compõem.

“Que a África é um continente, que... Que é um continente... Que a África tem uns rios. A floresta é maior do que a do Brasil. Os animais. E que ela faz parte do deserto. Que existem vários países que fazem parte da África, né?” (aluno Lucas).

“Aprendi da África que lá... Lá tem jogos, lá tem... Esqueci o nome. Tem rios, vários, pé. Tem colombo. Aprendi sobre isso” (aluno Ítalo).

No último grupo, dois(as) estudantes mantiveram uma compreensão ainda reduzida e estereotipada sobre a África, associando o continente predominantemente à presença de pessoas negras. Embora as falas revelem uma tentativa de reflexão sobre o preconceito racial, observa-se que a compreensão da África permanece limitada a uma única dimensão identitária, sem considerar sua diversidade cultural, histórica e social.

“Aprendi que lá tem os negros e que não pode julgar os outros pela cor da pele” (aluno Carlos).

“Não é só negros, que tem outras coisas” (aluna Olivia).

A construção de um ensino antirracista não se efetiva por meio de ações pontuais, restritas a projetos isolados ou apenas ao mês de novembro, período em que se celebra o Dia da Consciência Negra. A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) precisa estar presente cotidianamente, atravessando todos os conteúdos, práticas pedagógicas e relações estabelecidas no espaço escolar.

Segundo Pevirguladez (2024, p. 25), embora o dia 20 de novembro seja muito importante, “é preciso destacar que o trabalho de uma educação antirracista deve ocorrer durante os duzentos dias letivos na unidade escolar, para que não haja prejuízo no entendimento da valorização e da contribuição da identidade negra em nosso país”.

Ao analisar as narrativas dos alunos e alunas nos dois momentos de entrevista, antes e após a aplicação do projeto de intervenção, foi possível perceber avanços significativos no modo como passaram a compreender a África e a cultura afro-brasileira e africana. Se, inicialmente, predominavam visões reduzidas e

estereotipadas sobre o continente africano, no segundo momento emergem falas que evidenciam maior diversidade de referências, reconhecimento cultural, valorização das práticas africanas e afro-brasileiras e uma ampliação do olhar sobre a África enquanto espaço plural, rico e complexo. Esse movimento indica um processo de amadurecimento conceitual e simbólico dos estudantes, resultado direto das mediações pedagógicas realizadas.

Entretanto, esses avanços não devem ser compreendidos como um ponto de chegada, mas como um ponto de partida para a consolidação de uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo. Neste sentido, Gomes (2012) destaca que a legislação que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propõe uma mudança estrutural na educação brasileira, abrindo possibilidades para uma ruptura epistemológica e curricular. Essa mudança legitima o debate sobre as questões afro-brasileiras e africanas no espaço escolar, tornando visíveis saberes historicamente silenciados. Uma educação antirracista demanda intencionalidade pedagógica e envolvimento contínuo dos educadores.

Do mesmo modo, Barbara Carine Soares Pinheiro (2023) enfatiza que a educação antirracista não se limita à inserção de conteúdos, mas implica uma mudança profunda nas práticas, nos currículos e nas formas de produzir conhecimento. Para a autora, é fundamental romper com epistemologias coloniais que naturalizam desigualdades e reafirmar a centralidade dos saberes negros e africanos como constitutivos da sociedade brasileira. Dessa forma, os avanços identificados nas narrativas dos alunos após o projeto demonstram a potência de práticas pedagógicas intencionais e contextualizadas. Contudo, reafirma-se que a efetivação da EREER exige continuidade, aprofundamento e compromisso coletivo para que a escola se consolide como um espaço de formação crítica, plural e verdadeiramente antirracista.

CATEGORIA 3 - Educação Física escolar em diálogo com a EREER

Nesta categoria, analisei as percepções dos(as) estudantes acerca da Educação Física enquanto um espaço possível para a aprendizagem sobre culturas, povos e modos de vida, especialmente por meio das brincadeiras e dos jogos. Essa análise foi construída a partir das narrativas orais e dos desenhos produzidos pelos alunos e alunas ao longo da aplicação do projeto de intervenção *Afrobrincando*.

Na primeira entrevista, esta categoria reuniu as narrativas provenientes das

questões 7 e 8:

- Questão 7-Você acha interessante aprender sobre os diferentes povos que existem e como eles vivem (o que fazem, comem, de que eles brincam? Você acha que podemos fazer isso nas aulas de Educação Física?
- Questão 8- O que você acha que a gente pode fazer para aprender mais sobre esses diferentes povos e modos de viver nas aulas de Educação Física?

Já na segunda entrevista, foram condensadas as respostas relativas às questões 4, 5 e 13.

- Questão 4 - Você gostou de participar das aulas Educação Física em que abordamos o tema sobre a cultura afro-brasileira e africana?
- Questão 5- Das aulas que tivemos você consegue recordar qual momento você mais gostou?
- Questão 13 - Após essa experiência nas aulas de Educação Física com a temática da cultura afro-brasileira e africana gostaria que você fizesse um desenho que pudesse mostrar o que você aprendeu.

Além das narrativas, os desenhos feitos pelos(as) alunos(as), que também compõem o corpo metodológico desta pesquisa, se constituíram em uma importante fonte de análise para a compreensão das percepções dos(as) discentes sobre os conteúdos trabalhados.

Os desenhos apresentados nesta categoria foram solicitados como pergunta final da segunda entrevista (apêndice B). Entretanto antecipamos essa questão aos(as) alunos(as) na última aula do projeto de intervenção e os dados são analisados como produções simbólicas que expressam sentidos, aprendizagens e significados atribuídos às experiências vivenciadas nas aulas de Educação Física.

Antes do projeto de intervenção: *Afrobrincando*: Categoria 3 - Educação Física escolar em diálogo com a ERER

Nesta categoria, tive a intenção de compreender se os(as) alunos(as) participantes consideravam interessante aprender sobre os diferentes povos existentes e seus modos de vida, como o que fazem, o que comem e de que brincam, bem como se reconheciam a Educação Física como um espaço possível para esse tipo de aprendizagem.

Todos os alunos e alunas afirmaram achar interessante aprender sobre essa temática e reconheceram que esse aprendizado pode acontecer nas aulas de Educação Física. A maioria, inclusive, sugeriu formas concretas de como essa aprendizagem poderia ser desenvolvida nesse componente curricular. A partir das narrativas, organizei as respostas em três blocos de ideias em comum.

O primeiro grupo de respostas reuniu seis alunos e alunas que sugeriram que essa aprendizagem poderia ocorrer por meio de cartazes, pesquisas realizadas com o uso de celulares, computadores e *tablets* da escola, além de atividades escritas e leituras. A seguir, apresento um diálogo da entrevista com o aluno Mateus:

Professora-pesquisadora: *Você acha interessante a gente aprender sobre isso?*

Aluno Mateus: *Aham. Porque a gente fica com conhecimento, aí qualquer coisa que cai na prova a gente vai estar sabendo, né? Pra gente saber como é que eles faziam, como é que eles eram. Aí pra fazer uma pesquisa, se você saber, se for fazer uma pesquisa sobre isso, é bastante rápido você saber.*

Professora-pesquisadora: *Muito bem. Você acha que nós podemos fazer isso nas aulas de Educação Física?*

Aluno Mateus: *Aham.*

Professora-pesquisadora: *O que que você acha que a gente pode fazer pra aprender sobre esse povo, como eles vivem, como eles brincam, como eles jogam, nas aulas de Educação Física? Como que você acha que a gente pode fazer isso?*

Aluno Mateus: *Ué, a gente podia fazer, tipo, a mesma coisa como fazer um grupo de cartaz, aí você faz um grupo, aí cada pessoa, tipo assim, uma pessoa que estiver no celular, aí a gente vai fazendo uma pesquisa, e vai escrevendo um texto, uma noção, umas 20 linhas, pra saber o que vai ficar escrito no caderno.*

O segundo grupo foi composto por sete alunos e alunas que sugeriram que a aprendizagem sobre os diferentes povos e seus modos de vida poderia acontecer, principalmente, por meio de jogos e brincadeiras, valorizando experiências corporais e práticas lúdicas nas aulas de Educação Física. As falas a seguir exemplificam esse bloco de respostas:

“O que a gente pode fazer para aprender? Pensar, brincar umas brincadeiras novas, falar sobre elas” (aluna Paloma).

“A gente tem que dar mais importância para os jogos físicos, em vez de ficar só em celulares, ir mais nos jogos, fazer mais brincadeiras físicas” (aluna Julia).

“Com perguntas, né, tia? É... Perguntas e... E brincar da maneira que eles brincam” (aluna Bianca).

Por fim, o último grupo, com a presença de cinco alunos e alunas, respondeu que não sabe responder, o que sugere a necessidade de trabalhar essa temática nas aulas de Educação Física, indicando dificuldade em imaginar estratégias pedagógicas ou em verbalizar possibilidades nesse sentido.

As perguntas realizadas nas entrevistas ultrapassaram a função de coleta de dados para a pesquisa e análise, configurando-se também como um espaço de escuta e participação dos(as) estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a escuta atenta mostrou-se fundamental para a construção e reformulação do projeto de intervenção *Afrobrincando*, permitindo que as vozes dos alunos contribuíssem diretamente para o planejamento e o desenvolvimento das ações pedagógicas. Freire nos ensina muito bem sobre uma pedagogia que saiba escutar e dialogar com o educando: "Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa" (Freire, 1987, p.39).

Gomes (2019) traz uma importante análise e reflexão sobre a importância da escuta no processo de ensino aprendizagem em relação ao propósito fundamental de escutar os(as) estudantes negros e negras e, a partir dessa escuta, repensar de forma significativa a instituição escolar, seus modos de produção do conhecimento, bem como seus espaços, tempos, currículos e finalidades, visando à superação do racismo.

Pós aplicação projeto de intervenção: *Afrobrincando* - Categoria 3: Educação Física escolar em diálogo com a ERER

As perguntas que compuseram esta categoria tiveram como objetivo identificar se os(as) alunos(as) apreciaram a abordagem da temática Cultura Afro-Brasileira e Africana nas aulas de Educação Física, bem como de compreender em quais momentos do projeto foram percebidos por eles como mais significativos. O projeto *Afrobrincando* foi estruturado a partir de dez planos de aula, nos quais a temática foi desenvolvida por meio de jogos, brincadeiras, momentos de diálogo e reflexão. Todos os alunos e alunas afirmaram ter gostado da abordagem do tema nas aulas de Educação Física.

Quando questionados sobre os momentos de que mais gostaram ao longo do projeto, as respostas convergiram para quatro atividades principais: a amarelinha africana foi a atividade mais citada, mencionada por seis estudantes; em seguida, o jogo Shisima foi destacado por quatro alunos e alunas; a construção do jogo da memória foi mencionada por um estudante; enquanto a brincadeira pega-bastão foi apontada por três estudantes. Ainda que o percurso deste projeto de intervenção tenha sido marcado por um desafiador exercício de ressignificação, especialmente no que se refere à construção de sentidos pelos(as) estudantes negros acerca das aulas de Educação Física e à descoberta de novos aprendizados no campo das Relações Étnico-Raciais, a análise dos dados permite apontar evidências importantes.

As atividades práticas e lúdicas, sobretudo aquelas que possibilitaram o contato direto com jogos e brincadeiras de matriz afro-brasileira e africana, foram percebidas pelos(as) alunos(as) como momentos significativos do processo de aprendizagem.

A aula de hoje foi dedicada à vivência da brincadeira Amarelinha Africana, uma atividade que articula ritmo, música, ludicidade e também demanda considerável esforço físico dos alunos e alunas. Inicialmente, conduzi a turma até a quadra, onde organizei bambolês no chão, estruturando o percurso da amarelinha africana. Em seguida, utilizei um aparelho de som e selecionei a música "*Le gusta la dance (rayuela africana) (Minuê, Minuê)*", com o intuito de favorecer a ambientação rítmica e tornar a experiência mais dinâmica e envolvente. Foi uma experiência muito lúdica e os alunos participaram com entusiasmo, ficando visivelmente empolgados e felizes. Um aspecto que chamou bastante atenção foi a interação deles durante a atividade: no decorrer da aula, pois começaram espontaneamente a comentar curiosidades sobre a África. Antes, esse tipo de fala não acontecia; os alunos não demonstravam interesse em trazer esse tipo de conhecimento. Agora, já se percebe um olhar diferente: eles reconhecem a cultura, a arte, as brincadeiras e a riqueza africana, além de compreenderem a forte influência que ela exerce sobre nós. Nesse dia, a escola em modo geral teve pouca presença dos alunos e alunas, por conta do tempo chuvoso. Somente 7 alunos (Diário de pesquisa da professora-pesquisadora, 04 de setembro de 2025).

Figura 2- Registro de aula do Plano de aula: Amarelinha Africana: conectando cultura e diversão.



Fonte: acervo da autora, 2025.

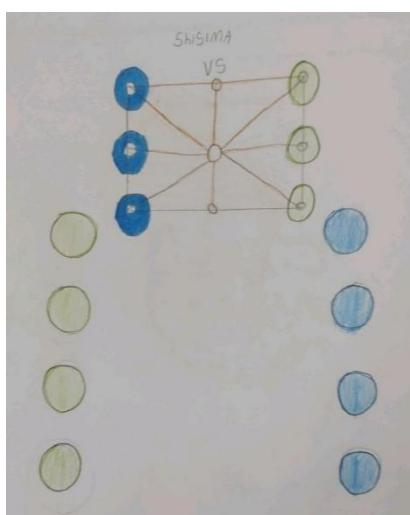
Na aula de hoje trabalhamos com o jogo Shisima. Optei por realizá-lo em um único tabuleiro, desenhado em papel craft, em tamanho grande. Para representar as pedrinhas, utilizei os conequinhos. Primeiro ensinei os alunos a jogar e, em seguida, transformamos a atividade em uma disputa no formato de estafeta: quem marcasse o ponto primeiro vencia. Os alunos ficaram muito empolgados e atentos às regras, demonstrando grande interesse pelo jogo. Durante a explicação, retomei a aula anterior sobre a Amarelinha Africana — atividade que teve pouca participação devido à ausência de alguns alunos. Foi nesse momento que percebi algo muito especial: aqueles que haviam participado anteriormente ensinaram os colegas que faltaram, alguns até indo à casa dos amigos para explicar e brincar juntos. Isso me deixou extremamente feliz e surpreendida com o envolvimento da turma. Alguns alunos até compartilharam: “Tia, fulana me ensinou a Amarelinha Africana.” “tia, eu fui na casa de ciclana e passamos a tarde brincando da Amarelinha Africana” (Diário de pesquisa da professora-pesquisadora, 09 de setembro de 2025).

Através da minha observação como descrita no diário de pesquisa sobre o relato de aula, tanto as falas narrativas dos alunos e alunas quanto os desenhos produzidos a partir da pergunta sobre o momento da aula de que mais gostaram evidenciam que o projeto *Afrobrincando* contribuiu para o início de um processo de aprendizagem voltado ao desenvolvimento das Relações Étnico-Raciais. Os desenhos permitem compreender que os(as) participantes da pesquisa não apenas memorizaram os momentos vivenciados, mas também conseguiram reelaborá-los de forma criativa, atribuindo sentidos próprios às experiências.

Nesse processo, foi possível observar que os(as) estudantes estabeleceram um diálogo coerente e consistente tanto durante a elaboração dos desenhos quanto no

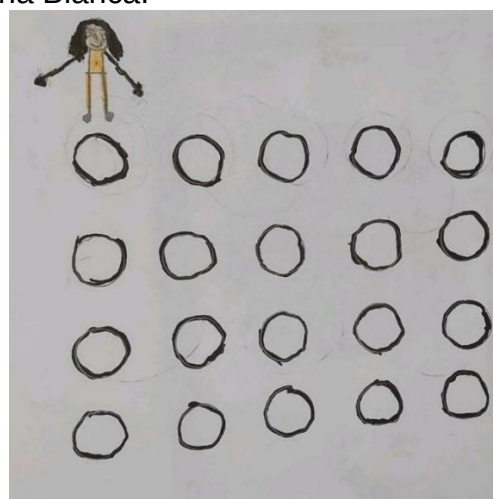
momento das entrevistas individuais. Essa convergência entre a produção gráfica e a verbalização fortalece a credibilidade das respostas e a compreensão dos sentidos atribuídos às vivências. Conforme apontam Natividade, Coutinho e Zanella (2008), o desenho pode ser compreendido como uma forma de expressão da imaginação criadora do ser humano, por meio da qual, articulada à verbalização sobre a imagem produzida, torna-se possível acessar os sentidos atribuídos pelo sujeito à sua própria produção e, conseqüentemente, à realidade social em que está inserido.

Figura 3 - Desenho do Jogo Shisima elaborado pela Aluna Olivia



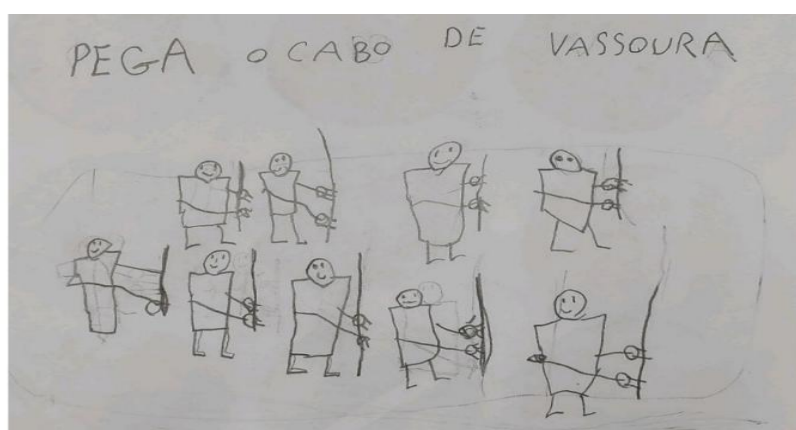
Fonte: acervo da autora, 2025.

Figura 4 - Desenho da brincadeira Amarelinha Africana, elaborado pela Aluna Bianca.



Fonte: acervo da autora, 2025.

Figura 3 — Desenho do Jogo pega o cabo de vassoura, elaborado pelo Aluno Natan.



Fonte: acervo da autora, 2025.

Nesse processo de aprendizagem, a brincadeira assumiu um papel central. É importante destacar que o caráter lúdico da brincadeira não a torna menos séria; ao

contrário, trata-se de uma prática profundamente significativa. Aguiar (2022) destaca que o ato de brincar e de criar contribui para tornar a experiência da vida mais plena, livre e significativa, especialmente no processo de aprendizagem que envolve conflitos, tensões, medos e desafios. O brincar se configura como uma condição própria do ser humano, pois mobiliza a subjetividade, a linguagem e a dimensão integral do sujeito que joga e brinca. Nesta perspectiva, o brincar adquire sentido quando reconhece as pluralidades humanas, promove o acolhimento e possibilita que os indivíduos sonhem, se reconheçam e se sintam pertencentes ao conjunto de experiências que constituem a vida.

Por meio das brincadeiras e jogos do projeto *Afrobrincando*, foi possível promover diálogo, reflexão crítica, intervenções pedagógicas e o trabalho com a EREER. Esses aspectos podem ser claramente percebidos nas narrativas dos alunos e das alunas, que evidenciam como as práticas desenvolvidas contribuíram para novos aprendizados, refletindo e atuando de maneira mais crítica e emancipadora frente ao conhecimento.

Um aluno comentou no momento do jogo Shisima (Plano de aula 7):

“Lá no Lageado (zona rural onde moro), nós jogamos isso, no barzinho. Fazemos com tampinhas e pedrinhas.” Esse relato me encantou, pois mostra como diferentes vivências culturais se cruzam e como os jogos se ressignificam em cada contexto” (Diário de pesquisa da professora-pesquisadora, 09 de setembro de 2025).

Essa troca entre eles(as) revelou não apenas o interesse pelos jogos, mas também como a cultura africana pode despertar curiosidade, memória e fortalecer laços. Ao longo da aula, aproveitei para reforçar a reflexão, dizendo: “Estão vendo como a África é muito mais do que imaginamos?” — instigando a turma a ampliar o olhar sobre a cultura africana.

Como nem tudo são flores, percebo que ainda preciso disputar espaço com a bola, o futsal e o futebol durante as aulas. A todo momento os alunos perguntam: “Tia, se sobrar tempo dá pra jogar futebol? Dá pra jogar futsal no final?” No início dessa aula, novamente questionaram se poderiam jogar. Expliquei que primeiro aprenderíamos um novo jogo e, se sobrasse tempo, liberaríamos para o futebol. Após a vivência do shisima restaram cerca de 20 minutos e deixei que jogassem. Nesse momento, uma aluna sugeriu: “Tia, vamos jogar queimada e depois futsal?” Concordei. Porém, um aluno que não gostou da ideia da aluna que tinha acabado de concordar, virou-se para a colega e disse: “Ah, sua galegazeida, branquela sem sal.” A aluna, em resposta, retrucou: “Ah, seu preto.” Naquele instante, senti como se tudo o que já havia trabalhado com eles tivesse se perdido. Meu mundo desabou. A sensação foi de estar remando sem sair do lugar. Afinal, venho dialogando constantemente sobre respeito, identidade e sobre como as palavras podem

ferir. Respirei fundo e transformei a situação em um momento de reflexão coletiva. Disse a eles que não era sobre mim, mas sobre eles, sobre a convivência e o respeito que precisam cultivar. Pedi que conversassem, que se resolvessem entre si. Enquanto não houve pedido de desculpas mútuo, não retomei o jogo. Só depois que se acalmaram e se reconciliaram seguimos em frente. Saí da aula dividida: feliz pelo envolvimento anterior com os jogos, mas frustrada com esse episódio. Ainda assim, compreendo que a educação antirracista não se constrói em um único dia, nem apenas com jogos ou intervenções pontuais. É um processo lento, feito de passos pequenos — mas cada passo planta uma pulguinha atrás da orelha de cada aluno. E isso já é significativo (Diário de pesquisa da professora-pesquisadora, 09 de setembro de 2025).

Figura 5- Registro da aula do plano de aula 7: Jogo Shisima, uma brincadeira tradicional do Quênia.



Fonte: acervo da autora, 2025.

Figura 4- Registro da aula do plano de aula 7: Jogo Shisima, uma brincadeira tradicional do Quênia.



Fonte: acervo da autora, 2025.

Não se trata de falta de repertório ou de possibilidades, uma vez que a Educação Física escolar apresenta uma ampla diversidade de conteúdos e práticas corporais a serem exploradas. As resistências por parte dos alunos e alunas existem e, em certa medida, sempre estarão presentes no contexto pedagógico. No entanto, negar o ensino e a vivência de outras manifestações corporais contribui para o fortalecimento da esportivização no ambiente escolar, restringindo o acesso dos(as) estudantes a um conjunto limitado de experiências e saberes. Neste sentido, conforme aponta Bracht (1992), a centralidade excessiva do esporte nas aulas de Educação Física pode empobrecer o currículo e limitar a compreensão dos(as) estudantes acerca da cultura corporal de movimento, tornando fundamental a ampliação das práticas para além do modelo esportivo tradicional.

Romper com o modelo colonialista de ensino que ainda perpetua a Educação Física escolar até os dias atuais constitui um desafio urgente. Conforme aponta Gomes (2019, p. 62), “a cultura corporal hegemônica nas escolas brasileiras está estritamente vinculada a uma noção de civilidade branca e europeia, resultado de um processo histórico de construção de uma identidade nacional brasileira marcada por ideais eugênicos”.

O projeto que proponho neste estudo apresenta, justamente, possibilidades de intervenção pedagógica que favorecem a inserção, na estrutura de ensino da Educação Física escolar, de propostas que dialoguem com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Considerando que a Educação Física trabalha diretamente com a corporeidade, especialmente a corporeidade da pessoa negra, é fundamental que sejam propostas práticas pedagógicas que dialoguem com a ancestralidade, a cultura e as vivências desses sujeitos, ampliando o repertório para além das experiências corporais tradicionalmente legitimadas no espaço escolar.

Hoje trabalhamos com uma brincadeira tradicional do Egito, realizada em círculo, em que os alunos precisam passar para o lado e segurar o cabo de vassoura do colega, (o cabo de vassoura juntamos com a colaboração dos alunos e alunas que trouxeram de casa; alguns já haviam sido juntados na própria escola). Iniciamos a atividade em duplas, depois em trios, em quartetos e, por fim, no grande grupo. Os estudantes demonstraram grande entusiasmo e entraram no jogo com um espírito bastante competitivo, já que a regra era clara: quem deixasse o cabo de vassoura cair, deveria sair da brincadeira. Essa dinâmica favoreceu muito o entrosamento e o envolvimento da turma. A proposta inicial era realizar apenas uma rodada em grupo, mas, devido à empolgação dos alunos, repetimos a atividade mais uma vez a pedido deles. Foi um momento marcado por muita diversão e interação, confirmando o potencial lúdico da brincadeira. (Diário de pesquisa da professora-pesquisadora, 11 de setembro de 2025).

Na aula de hoje realizamos dois jogos. O primeiro foi o “Da ga”, que significa jiboia. Foi uma atividade muito divertida e envolvente; os alunos gostaram tanto que pediram para repetir! Aproveitei o momento para explicar o significado da palavra “Da ga” e relacionar o jogo com sua origem africana. Em seguida, jogamos o “banyoka”, uma corrida em trios que exige muita cooperação e trabalho em equipe. Essa atividade foi especialmente significativa, pois, apesar de ser uma turma com a qual tenho enfrentado algumas dificuldades de disciplina e concentração, os alunos se mostraram muito participativos e respeitosos. O jogo banyoka, que significa serpente, proporcionou momentos de coletividade, cooperação e empolgação pela competição, algo que motiva bastante os estudantes do sexto ano. Encerramos, assim, a sequência de jogos e brincadeiras da África com chave de ouro. Foi uma ótima oportunidade para conversar sobre a cultura africana e levar um pouco desse conhecimento para a turma. A aula transcorreu sem casos de indisciplina e com excelente envolvimento dos alunos. Foi, sem dúvida, uma experiência fantástica! (Diário de pesquisa da professora-pesquisadora, 16 de setembro de 2025).

Dessa forma, compreendo que a Educação Física, nas diferentes representações da cultura corporal de movimento, pode e precisa dialogar com as Relações Étnico-Raciais, assumindo o compromisso de efetivar uma educação antirracista. Isso implica reconhecer que o corpo não é neutro e que as práticas corporais ensinadas na escola carregam marcas históricas, culturais e políticas que, muitas vezes, reproduzem silenciamentos e exclusões.

Conforme destaca Gomes (2017), uma educação antirracista exige o enfrentamento das desigualdades raciais por meio de práticas pedagógicas que valorizem a história, a cultura e os saberes da população negra, rompendo com perspectivas eurocentradas ainda hegemônicas no currículo escolar. Neste sentido, a Educação Física, ao trabalhar diretamente com o corpo, o movimento e a ludicidade, ocupa um lugar estratégico na construção de práticas pedagógicas que afirmem identidades, promovam pertencimento e contribuam para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua história e de sua diversidade cultural.

CATEGORIA 4 - Autopercepção racial e identidade: como me vejo e como vejo os outros.

Nesta categoria, busquei compreender como os(as) estudantes se percebem racialmente antes e após aplicação do projeto *Afrobrincando*, quais seriam os sentimentos associados à sua cor/raça e as formas como expressam sua identidade.

Na primeira entrevista dessa categoria, a análise levou em consideração as questões 9, 10, 11, 12, 13 e 14 da primeira entrevista:

- Questão 9 - Em relação à sua cor/raça como você se percebe? Você é branco, pardo, preto, amarelo ou indígena? E sua família (mãe, pai e irmãos)?
- Questão 10 - E você gosta da sua cor/raça? Por que?
- Questão 11- Você acha que as pessoas devem se sentir orgulhosas de onde elas vêm, da cor da pele, do jeito de falar ou das comidas que gostam? Por quê?
- Questão 12 - Você já viu alguém ser tratado de maneira diferente por causa da cor da pele? Como você se sentiu quando viu isso?
- Questão 13 - E você já foi tratado de um jeito ruim ou diferente por causa da sua cor/raça? Se sim, o que aconteceu? Como você se sentiu?
- Questão 14- Você acha que todo mundo na escola é tratado igual , às vezes,

algumas crianças são tratadas de um jeito diferente? Por que você acha que isso acontece?.

Também foram consideradas as questões 10, 11 e 12 da segunda entrevista:

- Questão 10 - Qual a sua cor/raça? Você branco, pardo, preto, amarelo ou indígena?, Questão 11 - Você acha que as pessoas devem se sentir orgulhosas de onde elas vêm, da cor da pele, do jeito de falar ou das comidas que gostam? Por quê? e questão Questão 12 - Depois que você aprendeu sobre a temática da cultura afro-brasileira e africana através das brincadeiras e jogos, mudou alguma coisa na forma como você se vê ou vê os outros amigos e amigas?.

Antes do projeto de intervenção *Afrobrincando* - Categoria 4: Autopercepção racial e identidade: como me vejo e como vejo os outros.

Na questão 9 perguntei de que forma os alunos e alunas se percebem em relação a sua cor/raça. Diante da coleta de dados, elaborei um quadro de respostas para melhor visualização das respostas dadas, conforme segue:

Quadro 1: Dados da entrevista quanto à cor/raça.

Aluno/aluna	A cor/raça que ele se percebe ou identifica
Olivia	Branca
Higor	Branca
Júloa	Amarela
Ítalo	Amarela
Natan	Pardo
Lucas	Pardo
Kauan	Pardo
Elma	Pardo
Daiane	Pardo
Carlos	Pardo
Bianca	Pardo
Alana	Pardo
Mateus	Preto

Gael	Preto
Fernanda	Preto
Paloma	Indígena

Fonte: quadro de autoria da pesquisadora, baseada nos dados levantados pela pesquisa realizada junto aos estudantes (2025).

A partir da análise do quadro fica apresentada a forma como os estudantes se percebem ou se identificam em relação à cor/raça. Foi possível observar uma diversidade significativa de autodeclarações, o que evidencia a pluralidade étnico-racial presente no grupo investigado. Dos estudantes participantes, a maioria se autodeclarou parda, totalizando oito alunos e alunas, o que revela uma identidade racial marcada pela mestiçagem, característica recorrente no contexto brasileiro e, especialmente, em comunidades inseridas em territórios rurais. Além disso, três estudantes se identificaram como pretos, dois como brancos, dois como amarelos e um como indígena.

Ao analisar essas autodeclarações à luz da Educação para as Relações Étnico-Raciais, compreendo que a forma como os estudantes se percebem racialmente está diretamente relacionada aos processos históricos, sociais e culturais que atravessam suas vivências. Em muitos casos, a categoria “pardo” emerge como uma identidade complexa, marcada por ambiguidades, silenciamentos e, por vezes, por dificuldades no reconhecimento da consciência racial, o que reflete um contexto social profundamente atravessado pelo racismo estrutural.

Diante disso, torna-se ainda mais urgente promover um diálogo sistemático no âmbito escolar, bem como uma educação voltada para a construção da identidade racial, capaz de problematizar os sentidos, os limites e os paradigmas que atravessam a autodeclaração racial dos(as) estudantes. Tal necessidade dialoga diretamente com o que afirma Gomes (2003, p. 78): “a discussão sobre raça, racismo e cultura negra nas ciências sociais e na escola é uma discussão política. Ao não politizarmos a ‘raça’ e a cultura negra, caímos fatalmente nas malhas do racismo e do mito da democracia racial”.

Na questão 10 perguntei aos(às) alunos(as) se eles(as) gostam da sua cor/raça e todos(as) afirmaram gostar. Além das questões 9 (Em relação à sua cor/raça como você se percebe? Você é branco, pardo, preto, amarelo ou indígena? E sua família (mãe, pai e irmãos)?), e 10 (E você gosta da sua cor/raça? Por que?), com o intuito de

compreender as percepções dos(as) alunos(as), questionei-os, na pergunta 11, sobre os motivos pelos quais acreditavam ser importante sentir orgulho de sua origem, da cor da pele, do modo de falar e dos alimentos que fazem parte de sua cultura, solicitando que justificassem suas respostas. Todos(as) os(as) estudantes afirmaram que sim, que devemos nos sentir orgulhosos e orgulhosas. Quando questionados sobre os motivos dessa percepção, as respostas estiveram fortemente associadas à ideia de gratidão a Deus, expressa, de modo recorrente, na afirmação de que *“devemos agradecer a Deus, porque Ele nos fez assim”*.

Professora-pesquisadora: *Você da sua cor de pele? E porquê?*

Aluna Alana: *Por causa que Deus fez do jeito que a gente não pode julgar, por que se não fosse ele a gente não estava aqui hoje.*

Professora-pesquisadora: *Você acha que as pessoas devem se sentir orgulhosas de onde elas vêm, como elas vivem, da sua cor de pele, do seu cabelo, você acha que a gente tem que ficar orgulhoso?*

Aluna Alana: *Sim. Porque Deus fez isso e mandou pra gente com carinho e amor.*

“Porque acredito que Deus quis escolher a cor de nós, que deu orgulho na nossa vida. Porquê... Todos são diferentes de cor ne? e a gente tem que saber amar o próximo” (Aluna Fernanda).

Além da gratidão a um Ser Superior, emergiram outros tipos de justificativas, como a ideia de aceitação de si, expressa na compreensão de que a forma como a pessoa é não precisa e não vai mudar. Também apareceram falas relacionadas à valorização da própria aparência, como o entendimento de que *“sou bonita desse jeito”* e de que a cor da pele *“destaca a pessoa”*. Somaram-se a essas percepções afirmações que ressaltam a importância de gostar de si e de não se deixar afetar pela opinião dos(as) outros(as), indicando indícios de construção de autoestima e afirmação identitária.

Professora-pesquisadora: *Você gosta da sua cor de pele?*

Aluno Mateus: *Ai, eu gosto dessa cor mesmo porque foi do jeito que nasci.*

Professora-pesquisadora: *Você acha que as pessoas devem se sentir orgulhosas de onde elas vêm. Da cor da pele, do jeito de falar ou das comidas que gostam? Por quê?*

Aluno Mateus: *Ué, é porque a gente tem que ser o que a gente é. A gente não pode ser que nem eu sou negro, eu não vou, tipo assim, uma pessoa me chamar e falar assim: você é a cor negra. Eu vou aceitar, ué, porque eu sou negro, eu não vou chegar assim na pessoa e falar que eu sou branco. Vocês sabem que eu sou negro.*

Diante das narrativas produzidas nas entrevistas sobre a autopercepção da cor/raça e sobre a opinião dos alunos e alunas a respeito da importância de sentir orgulho de sua origem, foi possível perceber indícios de amadurecimento dos estudantes em relação a essas questões. Tal movimento se apresenta como um aspecto positivo e relevante para a formação pessoal desses sujeitos, na medida em que aponta para processos iniciais de aceitação e valorização de si.

Munanga (2003) aponta que a categoria “pardo” no Brasil está historicamente associada a um processo de negação e apagamento da identidade negra, funcionando como um espaço intermediário que distancia sujeitos das categorias “preto” e “negro”, marcadas por estigmas sociais. Dessa forma, a autodeclaração como pardo nem sempre expressa reconhecimento ou empoderamento racial, mas pode revelar estratégias de sobrevivência em uma sociedade racialmente hierarquizada. Por isso, ao desenvolvermos as EREER nas escolas, possibilitamos aos alunos e alunas subverter uma imagem estereotipada sobre a população negra e essa educação deve-se fazer presente desde do ensino infantil ao ensino médio, como aponta Trindade (2010, p.12), ao afirmar que muitas vezes o estudante negro tem seu “direito à infância roubado, sua imagem de criança invisibilizada, a história do seu povo, dos seus ancestrais submergida, negada ou subalternizada”. Essa compreensão tornou-se ainda mais evidente em uma das aulas que compuseram o projeto no *Plano de Aula 5: Apreciando a ancestralidade e a cultura africana*, no desenvolvimento do qual foi exibido o vídeo “*Meu nome é Maalum*” e que se constituiu em um momento marcado por intenso diálogo e reflexão.

Destaco ainda que, nessa aula, compartilhei com os alunos e alunas minha autodeclaração como mulher negra. Diante dessa afirmação, muitos(as) estudantes demonstraram surpresa e questionaram: “*Não, tia, você não é negra*”, “*a senhora é clarinha*”, ou ainda “*no máximo, a senhora é parda*”. Essas falas evidenciam como o racismo estrutural atravessa o imaginário social e escolar, sustentado por uma educação historicamente eurocentrada, que ensinou e ainda ensina que ser negro ou preto está associado à inferioridade.

Como afirmam Souza e Foster, ao citarem Souza (1983) e Muller (2008), compreende-se que o simples fato de nascer negro não garante, por si só, a construção de uma identidade negra, sobretudo quando se considera o processo histórico de escolarização da população negra no Brasil, marcado pela centralidade

de conhecimentos, conceitos e modelos de sociedade eurocentrados desde a Primeira República; tal processo esteve profundamente vinculado à ideologia do embranquecimento, que contribuiu para a negação, o silenciamento e a desvalorização das identidades negras no contexto educacional.

Nesse sentido, o elevado número de estudantes que se autodeclararam pardos nesse estudo, mesmo apresentando características fenotípicas associadas à uma pessoa negra, revela um processo de camuflagem da identidade racial, resultado de um longo histórico de desvalorização do ser negro. Esse dado reforça a importância de práticas pedagógicas comprometidas com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, capazes de tensionar estereótipos, ampliar repertórios identitários e contribuir para a construção de uma consciência racial crítica e afirmativa.

Além das questões relacionadas à autopercepção racial, foram propostas aos alunos e alunas três perguntas (questões 12, 13 e 14):

Questão 12 - Você já viu alguém ser tratado de maneira diferente por causa da cor da pele? Como você se sentiu quando viu isso?

Questão 13 - E você já foi tratado de um jeito ruim ou diferente por causa da sua cor/raça? Se sim, o que aconteceu? Como você se sentiu?

Questão 14- Você acha que todo mundo na escola é tratado igual ou às vezes algumas crianças são tratadas de um jeito diferente? Por que você acha que isso acontece?

Essas questões tiveram o objetivo de investigar as percepções e experiências dos estudantes em relação a possíveis tratamentos diferenciados, motivados pela cor da pele. Essas questões buscaram identificar se os(as) estudantes já presenciaram ou vivenciaram situações de discriminação racial, bem como compreender suas opiniões sobre a existência ou não de tratamentos desiguais no contexto escolar.

De acordo com as narrativas produzidas nas entrevistas, constatou-se que, dos(as) dezesseis estudantes entrevistados(as), treze afirmaram já ter presenciado alguém ser tratado de maneira diferente em razão da cor da pele. Desses nove, seis relataram de forma mais detalhada as situações vivenciadas ou observadas. Esses dados evidenciam como o racismo ainda se manifesta de maneira recorrente no cotidiano, corroborando a afirmação de Maul (2023, p. 27) de que “ainda hoje, o racismo na sociedade brasileira se manifesta no cotidiano das relações pessoais”; ocorrendo em toda e qualquer instituição.

Tal constatação tornou-se visível nas falas dos(as) estudantes, uma vez que todos os episódios mencionados ocorreram em contextos de convivência cotidiana.

Três narrativas referem-se a situações presenciadas no espaço escolar, sendo que uma se referia a um episódio visto na televisão, enquanto outra, dizia respeito a situações ocorridas durante brincadeiras de rua; por fim, foi comentado sobre uma vivência dentro do ginásio esportivo, ou seja, práticas racistas ocorridas em espaços que deveriam favorecer encontros, trocas e convivência, mas, ao contrário, o que se observa, muitas vezes, são desencontros marcados pela violência do racismo. O trecho da entrevista a seguir ilustra de forma contundente essa realidade:

Professora-pesquisadora: *Você já viu alguém se tratar de maneira diferente só por conta da cor da pele?*

Aluna Julia: *Sim.*

Professora-pesquisadora: *Como você se sentiu quando você ouviu isso?*

Aluna Julia: *Mal. Então, tinha um colega nosso que fazia muito racismo com ele. Chamava ele de preto o Aluno Mateus. Os meninos chamava assim.*

Professora-pesquisadora: *E você acha legal a gente fazer isso?*

Aluna Julia: *Não.*

Professora-pesquisadora: *Como você se sentiu quando você viu isso?*

Aluna Julia: *Senti mal, mas não tinha como eu fazer nada. Sei lá...Não adianta fazer nada fazer nada não, que depois eles voltam falando de novo.*

Esse diálogo evidencia não apenas o preconceito racial sofrido pelo *aluno Mateus* no contexto escolar, mas também revela um sentimento de impotência e conformismo por parte da aluna Julia, expresso na afirmação de que “*não adianta fazer nada, que depois eles voltam falando de novo*”. Trata-se de uma adolescente de aproximadamente 11 anos, cuja fala reflete um problema que extrapola o espaço escolar e revela uma lógica social mais ampla, na qual o racismo é naturalizado e repetidamente silenciado. Assim, como fala Davis (1981), não nos basta apenas não sermos racistas, sendo fundamental assumirmos uma postura antirracista, capaz de romper com o silêncio, intervir nas situações de discriminação e promover práticas educativas comprometidas com a equidade e a justiça racial, especialmente no ambiente escolar.

Outra questão abordada junto aos alunos e alunas referiu-se às experiências pessoais de tratamento diferenciado em razão da cor da pele ou raça de alguém. A partir das narrativas produzidas, constatou-se que, dos(as) dezesseis estudantes entrevistados(as), seis afirmaram já terem sofrido discriminação racial, enquanto um

estudante respondeu “*mais ou menos*”. Todos(as) que relataram essas vivências descreveram as situações ocorridas: uma estudante associou a discriminação ao seu cabelo, enquanto os demais relacionaram diretamente os episódios à cor da pele.

O recorte que apresento a seguir refere-se à narrativa do aluno Mateus, o mesmo mencionado anteriormente pela aluna Julia. Chamo atenção para esse relato, pois sua fala se mostra atravessada por um sofrimento que aparece de forma camuflada, naturalizado como “brincadeira”, mas que revela, de maneira sensível, os efeitos do racismo no cotidiano escolar.

Professora-pesquisadora: *Você já foi tratado de maneira diferente por conta da sua cor, da sua raça?*

Aluno Mateus: *Não, não, foi tudo normal, só no espírito de brincadeira, mas eu também brinco.*

Professora-pesquisadora: *E você acha que é legal essas brincadeiras?*

Aluno Mateus: *Não. Não é legal, né? A gente fica triste, porque a gente sabe que a gente tá falando com você, tá falando do seu respeito, falando de como você é, pra gente é como se vocês estivessem ofendendo, mas só que eles não sabem disso, que eles estão ofendendo a gente.*

A narrativa do aluno Mateus revela um mecanismo recorrente de naturalização do racismo, especialmente quando ele afirma que as situações vivenciadas ocorrem “no espírito de brincadeira”. Nesse sentido, o racismo passa a ser novamente atribuído ao outro, porém a um outro próximo, presente nas relações familiares e nos círculos de amizade mais íntimos. É justamente nesse contexto de proximidade que práticas racistas tendem a ser naturalizadas e ressignificadas como “brincadeiras”, ocorrendo no interior das relações intersubjetivas cotidianas, o que contribui para a banalização da violência racial e dificulta seu reconhecimento como discriminação (Nunes, 2014).

A suposta sutileza do humor racista, visto como uma atitude de menor potencial ofensivo que não gera um grande impacto, fez que esse movimento de brincar jocosamente com a imagem e a reputação de pessoas negras se alastrasse de forma instantânea e nociva em todas as camadas sociais do Brasil, transformando em instrumento discursivo de entretenimento para políticos, influencers, comediantes, jornalistas, modelos, entre outros (Pevirguladez, 2024, p. 30).

Quando o aluno Mateus reconhece que “*não é legal*” e que “*a gente fica triste*”, ele explicita os efeitos subjetivos do racismo, ainda que, inicialmente, tente minimizar a violência sofrida. Essa ambiguidade, presente em sua fala, evidencia como o

racismo atua na constituição das identidades negras, levando muitos estudantes a relativizarem ou silenciarem suas experiências de discriminação como estratégia de sobrevivência e pertencimento no espaço escolar. Gomes (2005, p.148) destaca que “o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais”.

Além do diálogo apresentado anteriormente, emergem outras narrativas que se tornam fundamentais de serem evidenciadas, pois revelam recortes significativos de como o racismo se manifesta na sociedade e atravessa as relações cotidianas entre crianças e adolescentes. Se, no exemplo anterior, é possível identificar um racismo velado e camuflado, disfarçado sob a forma de brincadeiras, o relato a seguir explicita uma manifestação mais direta e violenta: uma prática racista explícita, pois há a desqualificação direta da cor da pele da estudante e a negação de seus vínculos familiares, ancoradas em uma lógica racializada que associa a branquitude a um padrão de beleza e legitimidade. A fala da aluna Alana evidencia esse processo de forma contundente:

“Tipo assim, nós estávamos brincando, do nada, eu ainda estava estudando lá em Três Marias, aí uma menina, de repente, só porque ela era bem branquinha mesmo, aí começou a falar assim, ‘nossa que cor feia, você nem parece com seu pai’ - porque meu pai tinha vindo me buscar -, aí ela falou assim, ‘você nem se parece com seu pai, parece que você nem é filha dele’. Só que eu fiquei muito chateada com isso” (aluna Alana).

Ao associar a cor da pele a algo “*feio*” e questionar sua filiação, a agressão ultrapassa o campo da opinião ou da brincadeira e se configura como um ataque racial direto, que provoca sofrimento emocional evidente, expresso pela própria aluna ao afirmar o quanto ficou “*muito chateada*”. Para Pevirguladez (2024, p. 30) “o racismo recreativo parte sempre da premissa de que, independentemente de qualquer fator, o negro é inferior ao branco, e ponto-final”. Seja no aspecto moral, estético, intelectual ou sexual, nada poderá modificar essa condição. Isso abala a autoestima e a existência de uma pessoa negra, contribuindo assim, para sua desumanização (Pevirguladez, 2024).

Concordando com a ideia acima, Pinheiro (2023, p. 48) afirma: “com o racismo, pessoas negras são rebaixadas do ponto de vista humano e, portanto, desumanizadas”. À luz dessa reflexão, apresento a narrativa de uma aluna

entrevistada que exemplifica de forma clara esse processo de desumanização vivenciado no cotidiano escolar:

Aluna Bianca: *As pessoas ficam falando um tanto de nome lá, falando... Tipo assim, igual eu, eu tenho pintinha. Tem alguém que me chama de um tanto de coisa. De albina, caba de bucha, um tanto de coisa.*

Professora-pesquisadora: *Como você se sente quando você é tratada assim?*

Aluna Bianca: *É triste, né? A gente fica magoado, porque... Enfim...*

O relato da Aluna Bianca evidencia como o racismo se manifesta por meio de apelidos pejorativos e da ridicularização de características físicas, configurando uma violência simbólica que atinge diretamente a subjetividade da estudante, refletindo no emocional e na sua autoestima. Essas práticas, frequentemente naturalizadas como “brincadeiras”, produzem sofrimento, tristeza e mágoa, reafirmando o processo de desumanização descrito por Pevirguladez (2024) e Pinheiro (2023).

Outra questão abordou o ambiente escolar e a percepção dos alunos e alunas sobre a existência ou não de tratamentos iguais entre os estudantes. Para isso, a pergunta norteadora foi: *“Você acha que todo mundo na escola é tratado igual ou, às vezes, algumas crianças são tratadas de um jeito diferente? Por que você acha que isso acontece?”*

Nessa questão, apenas quatro alunos e alunas afirmaram perceber a existência de tratamentos diferenciados. Uma dessas estudantes afirmou que há, sim, diferenças no tratamento, mas, ao ser questionada sobre os motivos, limitou-se a responder: *“eu vejo”* (aluna Olivia). Outra aluna relacionou o tratamento desigual à postura dos(as) professores(as), afirmando: *“sei lá... tia, tipo assim... se uma tia for corrigir, tem que corrigir todo mundo também”* (aluna Bianca).

Uma terceira aluna associou o tratamento diferenciado a situações de conflito entre os(as)(as) próprios estudantes, relatando: *“ah, que um chega assim, empurra, fala um bocado de coisa, por isso”* (aluna Paloma). Já outra aluna vinculou esse tratamento desigual ao *bullying*. Buscando o entendimento dela sobre o termo, foi perguntado o que caracterizaria o *bullying*, e ela assim respondeu: *“o bullying pra mim é chamar a pessoa de preto, é colocar apelido nas pessoas”*. Desta forma, percebemos aqui alguns pontos importantes para serem analisados: há um entendimento de que usar a palavra “preto” é uma forma de ofender, é um xingamento, e quem ofende usa uma característica da própria pessoa para desqualificá-la, visto

que o “preto” está comumente associado a coisas ruins e negativas.

Embora a maioria das situações mencionadas pelas alunas esteja relacionada a questões disciplinares e uma das respostas tenha permanecido em aberto, por não apresentar exemplificação clara, o racismo ainda assim se faz presente nas narrativas. Ele aparece de forma sutil e disfarçada, desta vez sob a nomenclatura de *bullying*, evidenciando como práticas racistas são frequentemente naturalizadas e negligenciadas no cotidiano escolar. As pessoas, dentro e fora da escola, fogem de nomear racismo como racismo. Vemos, portanto, que o caminho é longo, e a escola nos mostra em muitos momentos o quanto ela precisa ser ressignificada, aprender a olhar para si e para os(as) que ali circulam, afinal:

A escola é um dos principais mecanismos de transformação de uma população, sendo seu papel estimular a promoção do ser humano sua integralidade na formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as especificidades dos grupos (Rodrigues, Forter, 2024, p.73).

Pós aplicação do projeto de intervenção *Afrobrincando* - Categoria 4: Autopercepção racial e identidade: como me vejo e como vejo os outros.

Com o objetivo de identificar possíveis mudanças na percepção dos alunos e alunas em relação à identidade racial, foi retomada, na segunda etapa da pesquisa, a mesma pergunta realizada na entrevista inicial: “Qual é a sua cor/raça?”. Nessa fase, participaram doze estudantes, número inferior ao da primeira entrevista que contou com dezesseis participantes, em razão de situações já mencionadas anteriormente, como transferências e ausências no momento da coleta dos dados. A partir das respostas obtidas, observa-se que, novamente, a maioria dos estudantes se autoidentificou como parda, o que evidencia a permanência dessa categoria como predominante no grupo investigado.

Quadro 2: Dados da entrevista quanto à cor/raça.

Aluno/aluna	*antes da aplicação do projeto	*pós aplicação do projeto
	A cor/raça que ele se percebe ou identifica.	A cor/raça que ele se percebe ou identifica.
Olivia	Branca	Branca

Higor	Branca	Branca
Júlia	Amarela	Não participou da entrevista
Ítalo	Amarela	Pardo
Natan	Pardo	Não participou da entrevista
Lucas	Pardo	Branca
Kauan	Pardo	Pardo
Elma	Pardo	Aluna transferida*
Daiane	Pardo	Pardo
Carlos	Pardo	Pardo
Bianca	Pardo	Pardo
Alana	Pardo	Aluna transferida
Mateus	Preto	Aluno transferido
Gael	Preto	Preto
Fernanda	Preto	Indígena
Paloma	Indígena	Indígena
Rafael	Aluno matriculado pós entrevista, mas participou das aulas do projeto	Pardo

Fonte: quadro de autoria da pesquisadora, baseada nos dados levantados pela pesquisa realizada junto aos estudantes (2025).

Ao comparar os dados coletados antes e após a aplicação do projeto, é possível perceber tanto permanências quanto pequenas mudanças nas autodeclarações raciais. Alguns estudantes mantiveram a mesma identificação, como os(as) alunos(as) Oilivia e Higor (brancos), Kauan, Daiane, Carlos e Bianca (pardos), Gael (preto) e Paloma (indígena). Por outro lado, também ocorreram alterações: o aluno Ítalo, que anteriormente se autodeclarava amarelo, passou a se identificar como pardo; o aluno Lucas, que antes se percebia como pardo, passou a se declarar branco; e a aluna Fernanda, anteriormente identificada como preta, passou a se autodeclarar indígena. Essa aluna que se autodeclarou indígena e antes havia se declarada como parda, tem traços (cabelo crespo, nariz arredondado, boca larga, pele parda) e eu a reconheço como uma menina parda. Acredito que essa mudança na sua identificação racial se deve pelo falta de conhecimento do que é ser indígena.

Neste processo, chama atenção a justificativa apresentada por um dos estudantes que passou a se autodeclarar branco ao afirmar: “*é minha mãe que fala*

que sou branco” (aluno Lucas). Essa fala evidencia que a construção da identidade racial dos alunos não ocorre de forma isolada, como já evidenciado no referencial teórico, mas é profundamente influenciada pelas relações familiares e sociais, nas quais a heteroidentificação, frequentemente, se sobrepõe à autopercepção. Tal aspecto revela como o discurso familiar pode reforçar valores associados ao embranquecimento, muitas vezes entendido como sinônimo de aceitação social, pertencimento e proteção frente às experiências de discriminação racial.

Ainda que pontuais, as mudanças observadas sugerem que o processo de reflexão desencadeado pelo projeto pode ter promovido deslocamentos na maneira como alguns(algumas) estudantes compreendem e nomeiam sua identidade racial. Entretanto, cabe destacar que abordar a identidade racial no ambiente escolar implica lidar com um fenômeno complexo que não se esgota em intervenções de curta duração, exigindo tempo, aprofundamento e práticas pedagógicas contínuas, sobretudo quando se trata de crianças e adolescentes.

Dessa maneira, a manutenção da categoria “pardo” como majoritária configura-se como um dado relevante da pesquisa, não sendo possível negligenciá-la. No entanto, a problematização dessa categoria não se constitui como campo de discussão central neste estudo, sobretudo em razão da complexidade que envolve sua abordagem, ainda mais quando relacionada a processos de construção identitária de crianças e adolescentes no contexto escolar. Porém, nessa direção, Munanga (1999, p.108) já chamava atenção para as contradições presentes no processo do que chama construção da identidade mestiça, sobretudo em uma sociedade marcada pelo ideal de branqueamento, conforme destacado abaixo:

Por isso, vejo difícil a tomada de consciência ao nível grupal dos diversos mestiços [...] para se autoproclamarem como povo brasileiro, com identidade própria, mestiça. Esse processo teria sido prejudicado pela ideologia e pelo ideal do branqueamento. Se todos (salvo as minorias étnicas indígenas), negros, mestiços, pardos – aspiram à brancura para fugir das barreiras raciais que impedem sua ascensão socioeconômica e política, como entender que possam construir uma identidade mestiça quando o ideal de todos é branquear cada vez mais para passar à categoria branca?

Assim como afirmam Costa e Shucman (2022), a discussão acerca da categoria “pardo”¹¹ envolve reflexões complexas que abrangem dimensões intersubjetivas,

¹¹ Segundo a definição dada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), o pardo “são as pessoas mulatas, caboclas, cafuzas, mamelucas, mestiças”. Portanto, são as descendentes de pessoas pretas e brancas; pretas e indígenas; brancas e indígenas etc., ou seja, são pessoas com diferentes origens raciais.

sócio-históricas e político-ideológicas. Neste sentido, o lugar do(a) sujeito(a) mestiço(a) configura-se como um ponto central e problemático nos debates sobre raça, racismo e antirracismo no Brasil. Munanga (1999) descreveu as classificações raciais como “branco”, “negro”, “amarelo” e “mestiço”, destacando que, embora frequentemente compreendidas pelo senso comum como categorias de base biológica evidente, elas são, na realidade, construções cognitivas historicamente produzidas no contexto da colonização.

Segundo o mesmo autor, tais categorias possuem um conteúdo predominantemente ideológico, ainda que se apoiem em aspectos visíveis, influenciando a forma como os(as) sujeitos(as) pensam e constroem suas identidades. Nessa perspectiva, a mestiçagem não pode ser entendida apenas como um fenômeno biológico, mas deve ser compreendida também a partir das representações sociais e das ideias atribuídas aos grupos envolvidos, revelando-se, assim, uma noção profundamente marcada por dimensões ideológicas (Munanga, 1999). Diante disso, destaco ainda pensamento de Vieira (2021, p. 24), que contribui ao evidenciar raça como conceito social:

O aspecto sociológico acerca da raça é traçado a partir de posições sociais permeadas por relações de poder que transcendem a dimensão biológica. Essas diferenças, dado seu caráter estrutural e histórico, ainda ecoam nas relações sociais e servem como norteadores para a compreensão das relações políticas, simbólicas, materiais e culturais entre indivíduos de cores e raças diferentes. Se, por um lado, a racialização da espécie humana no campo biológico perdeu sentido com o avanço das pesquisas genéticas, as relações e posições sociais permanecem, em certa medida, racializadas, o que leva a afirmar que o conceito social de raça opera uma especificidade e ainda faz sentido e diz muito sobre a estrutura das relações raciais num determinado contexto como o brasileiro.

Percebo, ainda, que houve uma limitação no próprio desenvolvimento do projeto e na minha condução, no sentido de não ter sido mais incisiva ou de não ter planejado um número maior de aulas voltadas especificamente para a construção da identidade racial dos(as) estudantes. O foco central nas brincadeiras e nos jogos afro-

Contudo, biologicamente, pessoas com diferentes origens raciais (por exemplo, filhos frutos da relação entre pessoas pretas e brancas) podem nascer com fenótipo lido socialmente como sendo preto, mas outras pessoas com a mesma origem multirracial podem nascer com fenótipo considerado pardo ou ainda podem ter fenótipo classificado como branco. No entanto, apesar da leitura racial da sociedade brasileira classificar este sujeito dentro de uma destas três categorias (dependendo do fenótipo que este sujeito nascer), para o IBGE, este sujeito pode ser classificado dentro da categoria parda, já que a definição do referido Instituto remete à origem. Portanto, a forma pela qual o IBGE define pardo é diferente da forma como o Movimento Negro e a sociedade em geral o definem, pelo fenótipo. Logo, segundo os critérios do IBGE, o pardo fenotipicamente negro e o branco de origem multirracial podem se classificar como pardos. Contudo, socialmente um é lido por suas marcas corporais como negro e outro como branco (Costa; Shucman, 2022, p. 467-468).

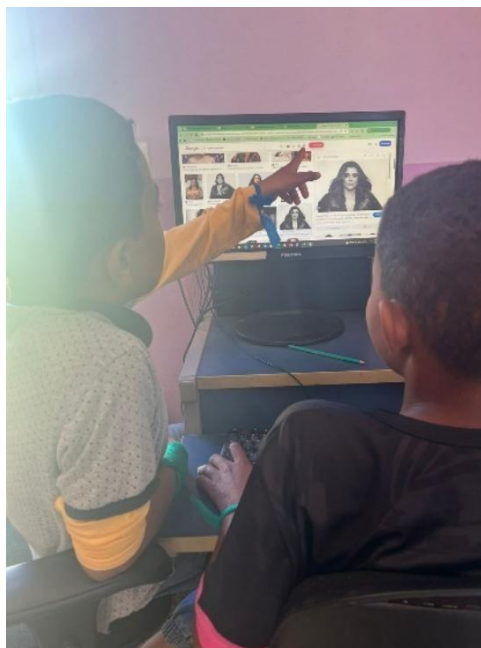
brasileiros e africanos foi construir uma reflexão a partir delas. Embora fundamental e coerente com os objetivos do projeto, acabou por ocupar grande parte do tempo pedagógico, o que reduziu os espaços destinados ao aprofundamento dos diálogos, das reflexões e das problematizações sobre identidade racial, autodeclaração e pertencimento.

Desta maneira, fica evidente que o trabalho precisa e pode ser reformulado e que um único projeto não garante automaticamente a elaboração consciente da identidade racial, ainda que seja um potente disparador de reflexões. A construção da identidade racial exige tempo, continuidade, escuta sensível e intervenções pedagógicas intencionais, capazes de tensionar discursos naturalizados, como aqueles relacionados ao embranquecimento, à heteroidentificação familiar e à negação da pessoa negra.

Na segunda aula do projeto de intervenção *Afrobrincando*, buscando referências positivas de pessoas negras que inspiram, a ideia foi romper com aquele olhar reduzido que os alunos tinham, associando a população negra apenas à escravidão, à tortura ou à pobreza. Fomos até a biblioteca da escola e, usando o notebook e o computador, os alunos pesquisaram imagens de pessoas negras protagonistas em diferentes áreas. Dividi a turma em trios: cada grupo selecionava as imagens, colava no Word e, depois, eu iria organizar tudo em um layout para transformar em um jogo da memória.

Durante a atividade, algo me chamou atenção. Percebi que os alunos ainda têm dificuldade em reconhecer a pessoa negra de forma mais ampla. Para eles, ser negro ainda é sinônimo somente de pele retinta (escura). Muitas vezes, não conseguem associar pessoas pardas, mesmo quando apresentam traços como cabelo crespo, nariz largo ou boca larga. Isso ficou evidente nos comentários que surgiam, como: “Poxa, tia, essa pessoa não é negra, essa pessoa não é preta” (Diário de pesquisa da professora-pesquisadora, 21 de agosto de 2025).

Figura 6- Registro da aula do Plano de aula 2 do projeto: *Afrobrincando*: Buscando pessoas negras em que eu posso me espelhar.



Fonte: acervo da autora, 2025.

Esse momento abriu uma nova reflexão que levei para uma próxima aula: afinal, o que é ser negro? O que é ser preto? O que é ser pardo? Onde essas categorias se encontram e se diferenciam?

Não deu tempo de imprimir as imagens nesta aula, mas já preparei quadradinhos comprados pela internet em MDF, e na próxima aula vamos finalizar esse processo, colando as imagens e dando forma ao nosso jogo da memória (Diário de pesquisa da professora-pesquisadora, 21 de agosto de 2025).

No dia 26 de agosto de 2025, finalizamos e jogamos o jogo da memória. Foi muito interessante observar como os alunos, através do jogo, conseguiam identificar as imagens e relacioná-las com o que representavam. Entretanto, saí da aula um pouco triste, pois um aluno se recusou a participar. Ele já vinha demonstrando algumas resistências e, nessa atividade, não mostrou nenhum interesse.

Trata-se de um aluno branco, o mais claro da turma. Apesar disso, fiquei feliz ao perceber que os demais alunos não seguiram sua postura. Pelo contrário, chamaram-no pelo nome, incentivaram: “vem brincar, vem jogar”. Isso mostrou o envolvimento coletivo com a atividade. Os alunos, de forma geral, demonstraram muita satisfação tanto na construção do jogo quanto no momento de jogá-lo (Diário de pesquisa da professora-pesquisadora, 26 de agosto de 2025).

Apesar de tudo, percebo que muitos alunos e alunas ainda não se reconhecem como negros e negras, consequentemente, não respeitam pessoas negras, sobretudo aquelas com traços mais marcantes. Em um

momento da aula, observei alguns alunos zombando da figura da Rainha de Angola — que havia sido apresentada por um grupo de colegas a partir de uma pesquisa. Chegaram a se referir a essa personagem como “feia”. Apesar da intervenção imediata diante dessas falas, noto que os estudantes ainda demonstram imaturidade em lidar com essas questões. Isso me fez compreender que a educação antirracista é ainda mais complexa do que eu havia imaginado quando iniciei esse trabalho. Sinto que preciso me preparar mais para enfrentar essas situações, mas reconheço também que elas me atingem de forma muito pessoal. Fico triste, frustrada e, em alguns momentos, essa carga emocional me paralisa e dificulta minhas argumentações diante dos alunos (Diário de pesquisa da professora-pesquisadora, 26 de agosto de 2025).

Figura 8- Registro da aula, do plano de aula 3: Afrobrincando: Jogo da Memória com imagens que empoderam; Confeção e aplicação do Jogo da Memória.



Fonte: acervo da autora, 2025.

Figura 7- Registro da aula, do plano de aula 3: Afrobrincando: Jogo da Memória com imagens que empoderam; Confeção e aplicação do Jogo da Memória.



Fonte: acervo da autora, 2025.

Na aula 4, estava prevista a exibição de um vídeo da “Meu nome é Maalum”, porém não houve tempo devido ao envolvimento da turma em relação às discussões acerca da identidade racial e do jogo da memória confeccionado por eles na aula anterior. Atendendo ao pedido dos(as) estudantes, o tempo final foi utilizado para jogar novamente, o que contribuiu para manter o interesse e reforçar a aprendizagem de forma lúdica. Fiz algumas anotações no meu diário, frente à essa aula:

Sobre a participação: a aula contou com a presença de aproximadamente 10 alunos, havendo um número considerável de faltas. Apesar disso, os presentes participaram ativamente, demonstrando entusiasmo e envolvimento, especialmente na realização do jogo. Minha Observação: houve engajamento e participação significativa dos alunos presentes; a temática gerou reflexões e questionamentos relevantes e o jogo mostrou-se um recurso eficaz para integrar o conteúdo de forma prazerosa (Diário de pesquisa da professora-pesquisadora, 28 de agosto de 2025).

As reflexões iniciadas ao longo das aulas, mesmo que não tenham se desdobrado de forma mais aprofundada, podem ser compreendidas como sementes lançadas, que tendem a produzir efeitos ao longo da trajetória escolar e pessoal dos estudantes. Assim, ainda que reconheça as limitações do projeto, considero que ele cumpriu um papel formativo importante ao provocar questionamentos, deslocamentos e incômodos necessários, fundamentais para a construção de uma educação comprometida com as Relações Étnico-Raciais e com o enfrentamento do racismo estrutural.

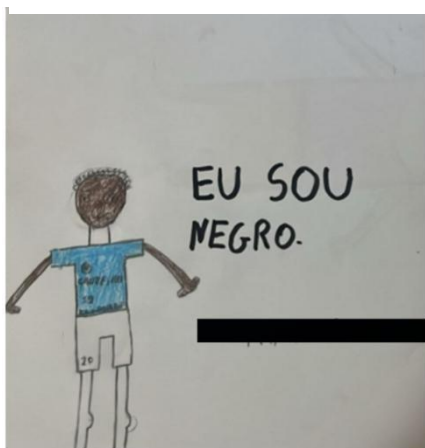
Um outro dado importante apresentado nesta pesquisa refere-se aos desenhos produzidos pelos alunos e alunas acerca de sua autopercepção racial e da forma como se enxergam. Em relação às atividades, no plano de aula 5, intitulado *Apreciando a ancestralidade e a cultura africana*, após a exibição do vídeo “*Meu nome é Maalum*” e do diálogo coletivo sobre as temáticas abordadas, foi solicitado que os(as) estudantes realizassem um desenho que os(as) representasse, destacando seus traços físicos, cor de pele e, ainda, escolhessem uma palavra que os definissem.

O resultado da atividade foi muito positivo. No início, alguns alunos (cerca de dois ou três) mostraram resistência, dizendo que não participariam ou que não fariam o desenho. No entanto, à medida que perceberam o envolvimento e o entusiasmo da turma, mudaram de atitude e pediram para participar. Um desses alunos, inclusive, escolheu como palavra que o representava: “Eu sou negro”. Ele fez seu desenho com orgulho, utilizando os lápis de cor que disponibilizei — entre eles, vários tons de pele. Ao escolher a cor marrom, disse: “Tia, essa é a cor que me representa”, e coloriu sua figura com visível satisfação. Esse momento foi muito marcante, pois a afirmação foi feita de forma positiva e orgulhosa, algo que também se repetiu com outros colegas. Outro aluno escreveu que se considerava uma pessoa boa e representou isso em seu desenho. Já uma aluna, inicialmente, escreveu: “Eu sou gorda”. Nesse momento, interrompi para esclarecer que não se tratava de descrever apenas características físicas, e que, principalmente, aquilo não deveria ser visto como crítica ou xingamento. Expliquei que a proposta era que cada um se representasse a partir de qualidades, sentimentos ou valores. Sugeri que ela pensasse em palavras como força ou luz. Apesar de não ter conseguido escrever naquele momento, vou oferecer a ela a oportunidade de refazer a atividade, para que possa se expressar de outra forma. No geral, as produções trouxeram palavras como coragem, paz, bondade, entre outras. A atividade mostrou resultados bastante positivos, promovendo reflexão, autoestima e valorização das identidades individuais dos alunos (Diário de pesquisa da professora-pesquisadora, 02 de setembro de 2025).

Nos desenhos, foi possível perceber o esforço dos alunos e alunas em se aproximar, o máximo possível, da forma como se veem, evidenciando traços, tonalidades de pele e características corporais que compõem sua identidade. Ao se

definirem por meio de uma palavra, surgiram termos associados a valores e sentimentos, como *paz*, *coragem* e *pessoa boa*, bem como expressões diretamente relacionadas à identidade racial, como “*eu sou negro*” e “*eu sou parda*”. Essas produções revelam um movimento de reconhecimento de si, no qual aspectos físicos, simbólicos e identitários se entrelaçam no processo de construção da identidade racial.

Figura 10 -- Desenho elaborado pelo aluno Gael, aula 5 do projeto *Afrobrincando*



Fonte: acervo da autora, 2025.

Figura 9 -- Desenho elaborado pelo aluno Carlos, aula 5 do projeto *Afrobrincando*



Fonte: acervo da autora, 2025.

Figura 11 -- Desenho elaborado pelo aluno Natan, aula 5 do projeto *Afrobrincando*



Fonte: acervo da autora, 2025.

Figura 12-- Desenho elaborado pelo aluno Higor, aula 5 do projeto *Afrobrincando*



Fonte: acervo da autora, 2025.

Reiterei, na segunda entrevista, a mesma pergunta realizada anteriormente acerca de gostar da própria cor/raça e de se sentir orgulhoso(a) dela. Todos(as) os(as) estudantes afirmaram gostar de sua cor. Ao serem questionados(as) se as pessoas

devem se sentir orgulhosas de sua cor/raça e os motivos para isso, as respostas evidenciaram percepções semelhantes às apresentadas na primeira entrevista. Entre as justificativas, destacaram-se: gratidão a Deus, autoconfiança, valorização da própria aparência, a ideia de que a cor não pode ser modificada e o entendimento de que ninguém é superior a ninguém.

Quando indagados(as) sobre por que devemos sentir orgulho de quem somos, as narrativas apresentadas foram marcadamente positivas, como evidenciam os recortes a seguir:

“Não só a pessoa ter orgulho de mim, eu tenho orgulho de mim, né? Porque tem pessoas que fazem bullying com os outros, né? Só porque a cor é diferente, não é igual a eles. Só que os povos me dão, sim, mas... Eu me acho linda, maravilhosa” (aluna Bianca).

“Porque... Não importa o que ninguém fala. A gente tem que agradecer que Deus criou a gente” (aluno Lucas).

“Porque assim, ninguém é melhor que ninguém, né, a cor da pele não muda nada. Imagina só se a gente fosse igual, seria meio chato” (aluno Kauan).

“Por causa que se a gente for tentar mudar, não tem como. Vai ficar do mesmo jeito” (aluna Paloma).

Essas narrativas revelam um movimento de afirmação individual e de reconhecimento do valor da própria existência. No entanto, em muitos casos, esse orgulho parece estar ancorado mais em discursos de aceitação e resignação do que em um posicionamento crítico ou político sobre a identidade racial. Neste sentido, Romão (2001), ao discutir o “gostar de si” em seu artigo sobre a autoestima do(a) educando(a) negro(a), destaca que essa aceitação não é inata, mas se constitui como um processo construído nas relações afetivas e sociais, estando diretamente vinculado às experiências de vida e à formação humana.

A aceitação ou a negação de si ocorre a partir das vivências acumuladas ao longo da trajetória do sujeito, podendo ser profundamente influenciada por contextos culturais, sociais e ideológicos, os quais interferem diretamente na forma como o indivíduo se percebe e se relaciona com o outro. Desta forma, compreende-se que as manifestações de , expressas pelos(as) estudantes, embora positivas, refletem processos ainda em construção, marcados pelas condições sociais e históricas nas quais estão inseridos (Romão, 2001).

Para finalizar esta Categoria 4, chego a um ponto de síntese sobre as aulas do

projeto Afrobrincando. Ao revisitar as narrativas apresentadas ao longo das demais categorias, torna-se perceptível a existência de mudanças na forma como os alunos e alunas passaram a perceber a si mesmos e aos colegas. Reconheço, contudo, que o aprendizado não ocorre de maneira homogênea: trata-se de um processo individual, marcado por tempos, vivências e atravessamentos distintos. Tenho clareza de que nem todos(as) os(as) estudantes alcançaram plenamente os objetivos inicialmente propostos, mas, ainda assim, acredito que possibilidades foram abertas.

Nesse momento da pesquisa, questionei os alunos e alunas se, após aprenderem sobre a cultura afro-brasileira e africana por meio das brincadeiras e dos jogos, houve alguma mudança na forma como passaram a se ver ou a enxergar seus amigos e amigas. Essa pergunta buscou compreender os possíveis deslocamentos produzidos pela experiência pedagógica, especialmente no que diz respeito às percepções sobre identidade e convivência. Foram realizadas doze entrevistas nesta etapa. Dentre os alunos e alunas entrevistados(as), cinco afirmaram ter aprendido sobre as brincadeiras e sobre a África a partir das aulas do projeto. Entre essas cinco narrativas, destaco duas que ilustram de forma significativa esse processo de aprendizagem:

“Eu pensava que lá não tinha brincadeira com os povos, não teve essas coisas. Mas depois que eu descobri que lá tem... Que eles vivem normal como a gente, né?” (aluno Ítalo).

“Agora eu aprendi mais um pouco da África. Aprendi mais um pouco das brincadeiras da África” (aluno Lucas).

As narrativas dos alunos evidenciam um movimento de ruptura com imagens estereotipadas, historicamente construídas sobre o continente africano e seus povos. Quando o aluno Ítalo afirma que pensava que “lá não tinha brincadeira” e que, após as aulas, passou a compreender que os povos africanos “vivem normal como a gente”, observa-se um deslocamento importante no imaginário colonial que associa a África à ausência de cultura, ludicidade e humanidade. Esse tipo de representação, amplamente difundido no senso comum e nos materiais escolares, contribui para a desumanização simbólica dos povos africanos.

Além das narrativas relacionadas ao aprendizado sobre as brincadeiras e sobre a África, emergiram também falas que indicam mudanças nas atitudes e valores dos estudantes, especialmente no que se refere ao respeito às pessoas e às diferenças.

Uma das alunas destacou de forma direta essa transformação ao afirmar: *“principalmente, respeitar as pessoas mais”* (aluna Olivia).

Outros estudantes reforçaram essa percepção ao relacionarem o respeito ao reconhecimento das diferenças físicas e raciais, como o tipo de cabelo e a cor da pele, conforme expresso na fala do aluno Kauan: *“mudou assim, que não importa que se a pessoa tem um cabelo mais duro, tem um cabelo liso, a cor da pele, são quase todas iguais”*. Já o aluno Carlos trouxe uma reflexão associada aos limites das ações e ao convívio social, ao afirmar: *“uma coisa que você pode fazer, uma coisa que você não pode”*.

Ressalto, contudo, que a fala do aluno Kauan ainda carrega marcas de estereótipos e preconceitos historicamente construídos, ao associar o cabelo crespo à ideia de *“cabelo duro”*. Esse aspecto foi amplamente problematizado ao longo das aulas, por meio de diálogos e reflexões coletivas. Não é possível afirmar, com precisão, se o uso desse termo se deu por esquecimento da nomenclatura adequada ou por desconhecimento mais profundo sobre a carga simbólica que essa expressão carrega. Ainda assim, essa recorrência evidencia o quanto os discursos racistas são naturalizados no cotidiano e como sua desconstrução exige tempo, continuidade e intencionalidade pedagógica.

É importante destacar, ainda, que nem todos(as) os(as) estudantes perceberam mudanças na forma como passaram a se ver ou a enxergar seus amigos e amigas após a participação no projeto. Quatro alunos afirmaram não identificar transformações nesse sentido. Esse dado reforça a compreensão de que os processos de construção identitária e de ressignificação das Relações Étnico-Raciais não ocorrem de maneira linear, mas é um processo que guarda particularidades. Cada estudante elabora suas experiências a partir de suas vivências, referências familiares, contextos sociais e do tempo necessário para refletir sobre tais questões.

Assim, as falas que indicam mudanças coexistem com aquelas que apontam permanências, evidenciando que o projeto *Afrobrincando* inaugurou diálogos e reflexões, mas não esgota um processo que é contínuo, complexo e atravessado por múltiplos fatores. Além disso, cabe dizer que a Educação Física, quando se assume como parte essencial na formação de crianças, jovens e adultos, pode encontrar nas práticas corporais, incluindo as brincadeiras e jogos afro-brasileiros e africanos, um potente caminho pedagógico comprometido com uma educação antirracista.

CATERGORIA 5 - Eu sou porque nós somos”: falas e desenhos sobre a família e o pertencimento.

Nesta categoria, compreende-se o sujeito como constituído nas relações que estabelece com a família e com a comunidade, dialogando com a ideia de que a identidade dos estudantes é construída de forma relacional, atravessada por vínculos familiares, culturais e sociais. O pertencimento familiar emerge por meio das narrativas e dos desenhos produzidos pelos alunos e alunas.

Nesta categoria, a análise se concentra na questão quinze da primeira entrevista. Não há comparação com a segunda entrevista, uma vez que o objetivo não é estabelecer contrastes temporais, mas compreender e conectar as falas às realidades sociais às quais esses estudantes pertencem, realidades que, muitas vezes, fundamentam e justificam seus discursos. Os desenhos, por sua vez, expressam, por meio de traços, cores e contornos, as percepções de pertencimento dos alunos e alunas, revelando como esses sujeitos se reconhecem e se situam em seus contextos familiares e comunitários.

Questionei os estudantes da seguinte forma: *Se você pudesse contar uma história ou fazer um desenho sobre você e sua família, como seria?* A partir dessa proposta, alguns(algumas) estudantes, mesmo demonstrando timidez, compartilharam aspectos de suas histórias familiares; outros preferiram se expressar apenas por meio do desenho, enquanto houve também aqueles que optaram por descrever oralmente o que haviam representado. Nesse processo, foi possível observar momentos de conexão, escuta e partilha entre o grupo.

A primeira história apresentada é a do aluno Mateus, um estudante negro conforme sua autodeclaração, marcada por esperança e sabedoria. No entanto, sua trajetória, assim como a de sua avó, não foi isenta de dificuldades, revelando uma história de vida atravessada por desafios e resistência.

“Eu moro com minha vó desde pequeno. Minha vó é uma mulher negra, o cabelo dela tá bem esgotado, ela fica tentando pintar de preto. Aí ela fala que vai fazer um procedimento lá e que deixa mais ou menos pra clarear, aí ela tá querendo deixar o cabelo dela branco. Aí ela trabalha, já não tem dente, ela usa dentadura, e ela é bem velhinha, eu acho que ela tem 63 anos. Ah, a gente começou assim, a gente começou na casinha de barro, né, eu ainda era bem pequeno, na casinha de barro, aí minha avó foi, teve mais condições, aí já até que a de agora, ela já tinha a própria casa, já estava bem feita, já falta só terminar de construir as algumas partes da casa, que ela já comprou os materiais já” (aluno Mateus).

A narrativa do aluno Mateus revela uma construção identitária profundamente marcada pelas relações familiares, especialmente pelo vínculo com a avó, figura central de cuidado, referência afetiva e resistência. Ao afirmar que mora com a avó “desde pequeno” e ao descrevê-la como uma “mulher negra”, o estudante demonstra consciência racial como elemento constitutivo de sua história pessoal, evidenciando um processo de autoidentificação que se constrói no cotidiano das relações familiares. A descrição minuciosa do corpo da avó, o cabelo, a idade, o uso de dentadura, ultrapassa um olhar meramente físico e expressa cuidado, observação e proximidade. O modo como o aluno relata as tentativas da avó de pintar o cabelo ou, posteriormente, aceitar os fios brancos, pode ser interpretado como reflexo das tensões vividas por mulheres negras em relação à estética, ao envelhecimento e aos padrões socialmente impostos, revelando marcas sutis do racismo estrutural que atravessam a vida cotidiana.

Outro aspecto significativo da fala é a narrativa de superação, de conquistas materiais, ao lembrar a vivência na “casinha de barro” e o processo gradual de conquista da casa própria. Essa passagem evidencia não apenas a trajetória de luta da avó, mas também a construção de um sentimento de pertencimento e dignidade associado ao território e à moradia. A casa aparece como símbolo de estabilidade, resistência e ascensão possível, reforçando a importância da memória familiar na constituição do sujeito. A ancestralidade da vó na sua vida está marcada e opera como espaços potentes de aprendizagem, resistência e produção de sentido sobre si e sobre o mundo.

Já a aluna Alana escolheu um desenho e, quando perguntei como é que seria esse desenho, ela assim respondeu:

“Sobre minha família, de parte mãe e por parte de pai, seria tudo feio, separadinho, assim, porque eu fico mais é com a minha avó, porque eu to morando com ela. Aí minha mãe, a parte da minha mãe, eu desenharia meio separadinho, assim, entendeu? Só que eu junto com as duas coisas” (aluna Alana).

O desenho da aluna Alana não representou exatamente a realidade tal como foi descrita por ela em sua narrativa. Ao contrário, a estudante produziu uma representação idealizada: um desenho colorido, harmonioso e com os membros da família juntos, em vez de separados. Esse contraste sugere que o desenho pode ter se configurado como um espaço simbólico de expressão de desejos e afetos,

permitindo à aluna representar não necessariamente a realidade vivida, mas a família que ela sonha ou gostaria de ter.

“A imaginação requer objetivação por intermédio da atividade criadora; a imaginação recria (re-elabora, re-combina, res-significa) fragmentos da realidade, do que já existe” (Natividade; Coutinho; Zanella, 2008, p.12).

Figura 13 -- Desenho da família, elaborado pela aluna Alana



Fonte: acervo da pesquisadora, 2025.

As famílias foram representadas, majoritariamente, de forma harmoniosa. Foram entregues seis desenhos e, apesar das dificuldades e vulnerabilidades narradas pelos próprios estudantes em suas falas, as produções visuais expressam uma projeção de felicidade, união e pertencimento. Essa representação não invalida as experiências de dor ou conflito vividas por essas famílias; ao contrário, evidencia a capacidade dos alunos e alunas de reelaborar suas realidades por meio do desenho e da narrativa, afirmando vínculos afetivos e sentidos positivos de convivência.

Essa perspectiva pode ser observada também na narrativa da aluna Bianca, cuja fala revela uma trajetória familiar marcada por deslocamentos, rupturas e situações de vulnerabilidade social, mas que, ainda assim, é atravessada por elementos de cuidado, superação e reorganização familiar. Ao escolher contar uma história, a estudante compartilha aspectos sensíveis de sua vivência, demonstrando confiança no espaço construído durante a pesquisa.

Professora-pesquisadora: *Se fosse pra você escolher uma história ou um desenho pra falar sobre você e sua família, o que você escolheria?*

Aluna Bianca: *História. Eu moro com minha avó. Começo com meu pai e*

minha mãe, né? Nós viveu juntos, eu nasci em Janaúba, né tia!?. Aí depois... eu tenho mais cinco irmãos, com eu é cinco. É... três irmão é menino, uma menina e eu mais uma menina. E depois esses três menino... menino! Foi morar comigo meu pai e minha mãe, e nos morava em Uberlândia, não queria contar essa parte...

Professora-pesquisadora: *Se você não quer contar ou não sente à vontade para contar não tem problema algum.*

Aluna Bianca: *É porque nos teve que mudar para cá, porque meu pai estava mexendo com droga e também, veio todo mundo embora. E aí meu pai viciou no jogo do tigrinho, depois ele parou. E hoje eu moro com meu pai, minha avó e minha prima. E meus irmãos mora em Jaíba, mas em outra casa, outro bairro. Minha prima namora um menino de 24 anos e ela tem 12 anos e já esta morando com ele já. E hoje meu pai parou de usar droga, e ele também bebia ele também parou. E ele trabalha na banana.*

Ao relatar mudanças constantes de cidade, o envolvimento do pai com drogas e jogos de aposta, bem como a separação dos irmãos em diferentes residências, a aluna expõe uma realidade complexa e, por vezes, dolorosa. No entanto, sua narrativa também destaca processos de transformação, como a interrupção do uso de drogas e do consumo de álcool pelo pai, sua inserção no trabalho e a atual configuração familiar, na qual convivem pai, avó e prima. Esses elementos apontam para estratégias de resistência e reconstrução dos laços familiares, mesmo em contextos adversos.

A aluna Bianca também fez o desenho e quando observei sua ilustração e associei à narrativa da aluna, reforcei essa leitura, percebendo que ao representar a família de forma organizada e afetiva, a aluna sugere que, para além das dificuldades materiais e emocionais, existe um sentimento de pertencimento e reconhecimento daquele núcleo como espaço de proteção.

Figura 14 -- Desenho da família, elaborado pela Aluna Bianca



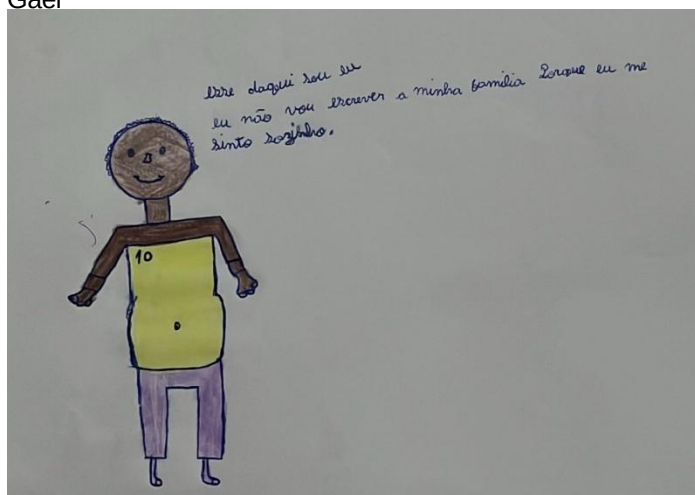
Fonte: acervo da pesquisadora, 2025.

Portanto, tanto a narrativa oral quanto a produção gráfica revelam que a noção de felicidade, expressa pelos(as) estudantes, não está dissociada da realidade vivida, mas se constrói a partir dela, ressignificando experiências e afirmando possibilidades de continuidade e esperança.

Outro aspecto que evidenciei pelos dados, importante a ser pontuado, refere-se à centralidade das avós na criação dos(as) alunos(as). Observou-se uma expressiva representatividade de avós que assumem, na prática, as funções maternas e, em alguns casos, também paternas, tornando-se as principais responsáveis pelo cuidado e pela educação dessas crianças e adolescentes. Esse cenário revela uma configuração familiar que se distancia do modelo tradicionalmente concebido, evidenciando diferentes arranjos familiares nos quais a presença cotidiana da mãe e do pai nem sempre se faz efetiva. Essa realidade pode influenciar diretamente o processo de desenvolvimento dos(as) estudantes, bem como suas vivências escolares, afetivas e sociais, reforçando a importância de se compreender a família para além de um modelo único e normativo (Sarti, 2004).

Tivemos também outras representações que, por trás dos traços, contornos e cores, não permitem apreender, de forma imediata, qual é a trajetória daquele sujeito ou como se constitui, de fato, sua família. Finalizo com o desenho do Aluno Gael, para ressaltar como essa lógica pode ser observada. A produção do referido desenho também me marcou profundamente, uma vez que ela se apresenta carregada de sentimentos e, de maneira subliminar, expressa a ausência de pertencimento e a solidão sentida. Se o desenho afetou a mim, fiquei imaginando como isso o atravessou.

Figura 15 -- Desenho da família, elaborado pelo Aluno Gael



Fonte: acervo da pesquisadora, 2025.

A frase dita no desenho: “*esse daqui sou eu. Eu não vou escrever a minha família porque eu me sinto sozinho*”, trata-se de uma representação que aponta para múltiplas camadas de sentidos, impossíveis de serem totalmente compreendidas apenas a partir do desenho ou da fala pontual. Ainda assim, é possível um exercício interpretativo, como a carência de afeto, a ausência de referências familiares próximas ou até mesmo privações de ordem material e simbólica.

[...] é importante compreendermos as origens de uma autoestima frágil, também é possível ultrapassar esse estágio (a identificação de quando e onde recebemos socialização negativa) e ainda criar uma base para a construção do amor-próprio. Indivíduos que ultrapassam esse estágio tendem a avançar para o próximo, que consiste em introduzir ativamente em nossa vida padrões de pensamento e comportamento construtivos e positivos (hooks, 2000, p. 66).

Confesso que não é fácil para mim ver tanto sofrimento atravessando a vida dos meus alunos e alunas, e os abalos que causam em nossas vidas e no amor-próprio, por isso tenho buscado ensiná-los, acolhê-los, aprender com suas histórias, pois vez ou outra, todos(as) nós na escola, precisamos nos lembrar de que além da dor, coexistem esses pensamentos e atitudes construtivas, das quais fala hooks (2000). Sem pretensões salvacionistas ou heróicas, e apesar das condições estruturais que minam nossa educação e nossos esforços, tenho buscado ser uma referência positiva para meus alunos e alunas e dividir amor.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Esta dissertação teve como objetivo analisar as implicações do desenvolvimento da unidade temática brincadeiras e jogos, tematizando a cultura afro-brasileira e africana, com alunos e alunas do 6º ano do ensino fundamental. Além disso, foi possível construir e aplicar um projeto de intervenção pedagógica, denominado “*Afrobrincando: Brincadeiras e Jogos dialogando com as Relações Étnico-Raciais*”.

A partir da aplicação do referido projeto, posso afirmar que é possível trabalharmos com a Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto escolar e da Educação Física. Inclusive ressalto ao final da pesquisa, que eu mesma me senti

surpreendida com os resultados, havendo uma reafirmação de minhas convicções, enquanto mulher negra e professora, pois, antes de iniciar o projeto, passei por um intenso processo de estudo e reflexão sobre a temática, permeado por receios e inseguranças quanto a minha capacidade de desenvolver esse trabalho. No entanto, este estudo trouxe a confirmação de que é possível e é essencial para a escola lidar com as questões étnico-raciais.

Considero, a partir das narrativas coletadas antes da aplicação do projeto de intervenção, que foi possível identificar que os alunos e alunas não possuíam conhecimentos básicos sobre a cultura afro-brasileira e africana. Tais evidências permitem afirmar, que não tem sido garantido aos(às) estudantes, o direito assegurado pela Lei nº 10.639/2003.

Contudo, este estudo evidenciou, a partir do arcabouço teórico e da experiência prática desenvolvida, a importância da Lei nº 10.639/2003 para o ensino da Educação Física escolar e o amplo conjunto de possibilidades que a área pode oferecer para o trabalho com as Relações Étnico-Raciais. A abordagem da corporeidade e da cultura corporal de movimento mostrou-se um caminho potente para que alunos negros e alunas negras sejam reconhecidos e se reconheçam por meio de práticas corporais historicamente marginalizadas, contribuindo para a valorização de suas identidades raciais.

Com a aplicação do projeto, foi possível contribuir para o cumprimento dessa legislação e, para além do atendimento à exigência legal, observar mudanças significativas na forma como os(as) alunos(as) passaram a pensar, compreender e conceber o mundo.

Após a aplicação do projeto e a análise dos relatos, algumas transformações foram percebidas, especialmente no que se refere à percepção sobre o continente africano e à valorização da cultura afro-brasileira. As brincadeiras propostas tiveram grande influência no envolvimento dos(as) estudantes, sendo, inclusive, o principal disparador de reflexões ao longo do processo, evidenciando a potência pedagógica do lúdico na construção de conhecimentos. Os resultados evidenciaram que após a aplicação do projeto de intervenção, os alunos passaram a reconhecer essas manifestações corporais como parte constitutiva de nossa cultura e de nossa história, compreendendo a necessidade de sua valorização.

Este estudo contribuiu para ampliar o repertório de possibilidades de atuação da Educação Física no ensino fundamental (anos finais), área que muitas vezes se

apresenta excessivamente esportivizada e pouco aberta ao diálogo, quando nos referimos a outros conteúdos de ensino, ou temas sociais, culturais e políticos tão relevantes quanto os esportes, como é o caso das questões étnico-raciais.

Entre as categorias analisadas nesta pesquisa, a que mais evidenciou reflexões, tensões e possibilidades de transformação foi a categoria "Autopercepção racial e identidade: como me vejo e como vejo os outros". Os dados produzidos ao longo das entrevistas, das observações registradas no diário de campo e das atividades desenvolvidas no projeto Afrobrincando permitiram compreender que a construção da identidade racial dos(as) estudantes é um processo complexo, atravessado por influências familiares, sociais, históricas e escolares. Nesse contexto, a predominância da autodeclaração como pardo emergiu como um dos principais achados da pesquisa, revelando a necessidade de ampliar os espaços de diálogo sobre pertencimento étnico-racial, reconhecimento da negritude e enfrentamento dos efeitos do racismo estrutural no ambiente escolar.

Ou seja, como toda pesquisa, reconheço, entretanto, as limitações do estudo, tanto na construção do projeto quanto no desenvolvimento do trabalho. Entre elas, destaco o fato de que, embora a identidade racial dos(as) alunos não tenha sido o objetivo principal deste estudo, não foi possível aprofundar essa temática de forma mais consistente junto aos estudantes. Ainda assim, compreendo que o projeto pode motivar o desenvolvimento de futuras pesquisas e intervenções pedagógicas voltadas especificamente para EREER. Recomendo ainda que outros(as) pesquisadores(as) se interessem em desenvolver propostas mais específicas e aprofundadas, tendo a autoidentificação racial como foco central.

Novas investigações podem também explorar outras práticas corporais e outros temas no trabalho com a EREER, podendo atingir mais alunos, ampliando o alcance e trazendo novas análises, já que esta pesquisa focou em alunos(as) do ensino fundamental (anos finais) e se limitou às brincadeiras e jogos.

Destaco, ainda, que o contexto da escola investigada, com a excessiva demanda de tarefas, muitas enviadas de última hora, influenciaram o cronograma da pesquisa. Outro ponto que destaco é a intensa rotatividade dos alunos e alunas, bem como a frequência irregular dos(as) mesmos(as), o que impactou diretamente no desenvolvimento do projeto e em seus resultados. Soma-se a isso a falta de comprometimento de alguns(algumas) estudantes com as atividades propostas, o que também se configurou como um desafio ao longo do processo.

Diante de tudo isso, este trabalho se coloca como um convite aos professores e professoras para iniciarem — ou fortalecerem — o trabalho com as Relações Étnico-Raciais. Reconheço que muitos de nós nos sentimos inseguros ou perdidos diante de determinadas temáticas, e é nesse contexto que apresento o projeto de intervenção *“Afrobrincando: Brincadeiras e Jogos dialogando com as Relações Étnico-Raciais”*. Ele não representa a única forma de abordagem dessa temática, mas foi uma tentativa e pode servir de inspiração, podendo ser adaptado às diferentes realidades escolares e gerar novas possibilidades de ensinar e aprender.

O projeto em questão não se propôs e nem teve como intenção ser um divisor de águas ou solucionar as inúmeras rupturas e desafios presentes na Educação das Relações Étnico-Raciais. Trata-se, antes, de um “abrir portas”, de um ponto de partida para o início do trabalho com essa temática, especialmente com crianças e adolescentes. Seu caráter lúdico configura-se como uma ferramenta potente para o envolvimento de alunos e alunas da faixa etária atingida, favorecendo reflexões significativas por meio das brincadeiras e jogos. Ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não ofereça suporte explícito para essa temática no ensino fundamental (anos finais) e nem nos demais níveis de ensino, este trabalho reacende também as críticas e falhas do documento normativo e reafirma o caráter (emancipador ou subordinador) dos dispositivos curriculares.

No desenvolvimento da proposta reitero que a EREER é mais do que necessária na educação básica; ela é urgente e precisa estar presente de maneira mais incisiva, e envolver todos(as) da comunidade escolar. Sei que este projeto que desenvolvi, apesar dos alcances, não é um ponto final, mas um ponto de partida, no qual posso me inspirar a partir das possibilidades construídas, mas também das falhas e limitações com as quais tive que lidar como professora pesquisadora.

Estas considerações finais, apesar de apontar resultados, partindo dos objetivos propostos, também se constitui como iniciais, pois é um (re)começo, visto que a partir das percepções que tive, das aulas planejadas, das interlocuções com meus alunos e minhas alunas e dos relatos apresentados, percebi o quanto o caminho a percorrer é longo.

Evidencio que, apesar das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 completarem mais de duas décadas de existência, especialmente no caso da Lei nº 10.639/2003, sua implementação ainda não se consolidou como compromisso efetivo das escolas. Mesmo sendo obrigatória, muitas vezes é ignorada ou reduzida a ações pontuais,

concentradas no dia 20 de novembro, com apresentações isoladas e descontextualizadas. Diante disso, reafirmo que trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais é um compromisso que ultrapassa o campo legal, configurando-se como uma responsabilidade ética, política e social da escola e de todos(as) os(as) sujeitos(as) que a compõem.

Ressalto que a Educação das Relações Étnico-Raciais não deve ser tratada como uma escolha individual dos professores ou professoras, mas como uma atitude pedagógica, já incorporada em sua prática e aos currículos escolares. Digo isso, porque embora os(as) docentes tenham respaldo legal para trabalhar EREER, com a presença de tantos documentos que podem respaldar o seu trabalho, parece que ainda contamos com poucas iniciativas. Essa reflexão se baseia no que se refere à quantidade de escolas que temos no território brasileiro, assim como na experiência vivida dentro de minha própria escola e que pode demonstrar o quadro de pouco interesse por parte dos(as) demais professores(as) em conhecerem a EREER. De fato, nem todo mundo parece se importar em lidar com as questões étnico-raciais.

Por fim, admito que, em muitos momentos, isso foi, e é, extremamente desanimador para mim, mas tenho buscado me reerguer pela responsabilidade social que tenho diante dos meus alunos e das minhas alunas, pelo compromisso com a educação e com a escola, e em respeito a quem eu sou e que àquilo em que eu acredito, pois “celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade” (hooks, 2013, p. 24).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jonathan; Pinheiro, Matheus. **Jogos e brincadeiras africanas: o brincar que nasce do chão**. 1. ed. [S.l.]: WAK Editora, 2022.

ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Prefácio. Quando a generosidade surge em meio a necessária auto-organização: notas sobre o saber-fazer-refletir do grupo Saberes em Ação-UFC. In: SILVA, Antônio Jansen Fernandes da Silva; FERREIRA, Dirlene Almeida; SILVA, Maria Eleni Henrique da. **Saberes em ação na Educação Física escolar**: possibilidades pedagógicas a partir da BNCC. Curitiba: CRV, 2021.

BARBOZA, Adinaly Pereira; FREIRE, Eleta de Carvalho. O jogo na (re)educação das Relações Étnico-Raciais: que história é essa? **Revista História Hoje**, v. 12, n. 25, 05 jul. 2023. DOI: 10.20949/rhhj.v12i25.1015.

BARCELLOS, Marcelo Augusto de Paula; EUGÊNIO, Yuri Matheus da Silva; BATISTA, Gisele Paula; ; FOSTER. Eugénia da Luz. **Relações Étnico-raciais no curso de pedagogia e estratégias docentes**. In: FOSTER. Eugénia da Luz;

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão (orgs.). **Vozes, Saberes e resistências cotidianas na educação para as relações étnico-raciais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024.P. 77-90.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BEZERRA, Moisés de Jesus Prazeres dos Santos; FOSTER. Eugénia da Luz. **Educação para as relações étnico-raciais no Amapá: Análises e perspectivas**. In: FOSTER. Eugénia da Luz; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão (orgs.). *Vozes, Saberes e resistências cotidianas na educação para as relações étnico-raciais*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024.P. 77-90.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, p. 69–88, ago. 1999.

BRACHT, Valter. A Educação Física no ensino fundamental. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: [s.n.], 2010. p. 1-10. Disponível em: <https://cev.org.br/media/biblioteca/4043357.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2 edição. Porto Alegre: Magister. 1997.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 1, p. 53-63, set. 2000.

BRANDÃO, Ana Paula. **Saberes e Fazeres: modos de sentir**. v.2. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SEPPIR, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001**. Altera a redação do art. 26, § 3º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 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.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833–27841.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

CAFFAGNI, Carla Wanessa do Amaral. Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 32, n. 122, p. e0244250, jan. 2024.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

CUNHA, Halisson Mota *et al.* Brincadeiras e jogos: possibilidades pedagógicas a partir da BNCC. In: SILVA, Antônio Jansen Fernandes da Silva; FERREIRA, Dirlene Almeida; SILVA, Maria Eleni Henrique da. **Saberes em ação na Educação Física escolar**: possibilidades pedagógicas a partir da BNCC. Curitiba: CRV, 2021.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2015. **Educação Física escolar**: caminhos para a construção de uma prática pedagógica antirracista. Trabalho de conclusão de curso de Educação Física - Licenciatura, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2025.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos de implementação da lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, N° 3, p. 59 - 86, JUL/SET 2019

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010.

FERNANDES, S. de M.; MENDES, A.T. Jogos e brincadeiras como ferramentas para uma educação antirracista. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 8, n. 3, p. 215-219, 2021. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1079/741>. Acesso em: 24 nov. 2024.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Identidade negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 63, p. 103–120, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/Qxn7Fj4Q5d73gGYsQKHj4s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2026.

FERREIRA, Larissa Oliveira; GOMES, Izaú Veras. Educação Física escolar: percepções sobre a Educação Física enquanto área de conhecimento escolar e seus impactos no fazer docente. **Anais do ENALIC 2023**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV190_MD3_ID6130_TB823_20112023112709.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação física escolar, Legitimidade e escolarização. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.10 – 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Izaú Veras. Educação Física e educação para as relações étnico-raciais: narrativas estudantis negras. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 13, n. 36, p. 573–600, maio 2021. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1000/1150>. Acesso em: 25 de novembro de 2025.

GOMES, Izaú Veras. Negro drama: narrativas estudantis negras, educação física escolar e educação étnico-racial. Belo Horizonte, 2019. **Dissertação -- (Mestrado)** - 192 p., enc, il. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte: UFMG, v. 9, p. 38–47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 98–109, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.aapeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_e_duc%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da Educação Física escolar. **Cadernos de Formação RBCE, revista setorial da RBCE**, v. 9-24, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: https://www.unesc.net/portal/resources/files/354/entre_o_nao_mais_e_o_ainda_nao.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

GRANDO, Beleni. Do corpo e da cultura: indícios da realidade na perspectiva intercultural na escola. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, Edição Especial, v. 10, n. 1, p. 138-154, jan/jun. 2014.

GRANDO, Belini Saléte; PINHO, Vilma Aparecida de. As questões étnico-raciais e a educação física: bases conceituais e epistemológicas para o reconhecimento das práticas corporais afro-brasileiras e indígenas. In: Luciano Nascimento Corsino, Willian Lazaretti da Conceição (organizadores). **Educação Física escolar e Relações Étnico-Raciais**: subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, v. 11, p. 25-41, 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. Elefante, 2000. <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2020-v4-n3-p231-244/pdf>.

KABENGELE, Munanga; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e214079, 2019. DOI: 10.1590/0102-4698214079. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BTKM85VrQWhbwZQ6N7NYChG/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa**. In: MENDONÇA, Sueli Guardalupe de Lima; MIGUEL, José Carlos; MILLER, Stella.; KÖHLE, Elisete de Conti . (org.). (De)formação na escola: desvios e desafios. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 33-50. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-26-2.p33-50> .

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>. Acesso em: 02 jan. 2026. mar./mai. 2021.

MARANHÃO, Fabiano. Relações étnico-raciais no contexto da Educação Física brasileira. In: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian. Lazaretti da. (org.). **Educação Física escolar e relações étnico-raciais: subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08**. Curitiba: CRV, 2016.

MARANHÃO, Fabiano; MANTOVANI, Vanessa; MENDES, Benedita da Guia Ferreira. Ações no cotidiano escolar. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. **Relações Étnico-Raciais em contexto escolar: fundamentos, representações e ações**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; BUSS, Patricia. Educação Física na escola básica: deslocamentos, sentidos e controvérsias. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S385-S399, abr./jun. 2014.

MARTINY, Luis Eugênio.; THEIL, Larissa Zanetti.; MACIEL NETO, Eloy. A legitimação da educação física escolar: a cultura corporal de movimento como linguagem e condição de possibilidade de conhecimento. **Caderno de Educação**

Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 241-247, 2021.
DOI:10.36453/cefe.2021.n3.27089.

MATTHIESEN, Sara Quenzer *et al.* Linguagem, corpo e educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n. 2, 2008.

MATTOS, Ivanilde Guedes de; MONTEIRO, Pamela Tavares. Educação Física: corpos negros e insurgências epistêmicas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. e007820, 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbce/a/Vscw6CNHS7NBhR9hc55cYBh/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em 04 jan. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOCHI, Elaine Aparecida dos Santos. Jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras no espaço escolar. **Revista NEIAB**, v. 3, n. 1, jul. 2019. Disponível em:
<https://dcs.uem.br/neiab/revista-neiab/artigo-3.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2026.

MOREIRA, Anália de Jesus; SILVA, Maria Cecília de Paula Silva. A Lei nº 10.639/2003 e o ensino de Educação Física: confrontos históricos. In: Luciano Nascimento Corsino, Willian Lazaretti da Conceição (organizadores). **Educação Física escolar e Relações Étnico-Raciais: subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08**. Curitiba: CRV, v. 11, p. 25-41, 2016.

MOREIRA, Helena Maria Alves. **A cor da cultura e a cultura da cor: reflexões sobre as Relações Étnico-Raciais no cotidiano escolar**. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 06–14, 2012. Disponível em:
<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246>. Acesso em: 23 mar. 2026.

NATIVIDADE, Michelle Regina; COUTINHO, Maria Chalfin; ZANELLA, Andréa Vieira. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos Clínicos**, vol. 1, n. 1, janeiro-junho 2008.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Por uma educação física antirracista. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 34, n. Esp., p. 51-61, jul. 2020. Disponível em:
<https://pdfs.semanticscholar.org/b157/394e53deb390d9cc450417f8eb280f174fec.pdf>.
Acesso em: 02 nov. 2025.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia de. Agenciamentos do corpo na sociedade contemporânea: uma abordagem estética do conhecimento da educação física. **Motrivivência** (Florianópolis), v.12, n.16, p. 53-68, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4967>. Acesso em: 11 jan. 2026.

OLIVEIRA, G. A. Repensando a Lei Nº 10.639/2003: política e novas epistemologias no espaço escolar. In: SANTOS, N. E. (org.). **Construindo uma Educação antirracista reflexões, afetos e experiências**. Curitiba: CRV, 2022. p. 133- 148.

OLIVEIRA, Maxuell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Manual (pós-graduação) – Universidade Federal de Goiás, 2011. Bibliografia. Catalão: UFG, 2011. 72 p.: il.

OLIVEIRA, Rodrigues de Elina.; SILVINO, Custódio Flaviana.; FINOQUETO, Pinto Leila Cristiane. Acenos para uma educação física antirracista: caminhos árduos a percorrer após 20 anos de implementação da Lei nº. 10639/2003: **Revista Cocar**, [S. l.], v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7190>. Acesso em: 2 abr. 2026

OLIVEIRA, Victor Barreto Neves de. Lutas africanas nas aulas de Educação Física: questões étnico-raciais na perspectiva inclusiva. In: FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SILVA, Samara Oliveira; SANTOS, Maria Luiza Mendes (organizadoras). **Possibilidades de diversificação de conteúdos na perspectiva inclusiva**. Araucária PR: Editora Sorian, 2025.

PEVIRGULADEZ, Allan. **Manual prático de educação antirracista**. São Paulo: Cortez, 2024.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. Planeta do Brasil. São Paulo. 2023.

PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 256–266, 2015. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/933. Acesso em: 20 mar. 2026.

ROCHA, Ana Cláudia Gonçalves. Brincadeiras e jogos de matriz africana na Educação Física escolar: caminhos para a construção de uma prática pedagógica antirracista. **Trabalho de conclusão de curso de Educação Física - Licenciatura**, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2025.

RODRIGUES, Julio Ricardo de Barros. A Educação Física como disciplina escolar - Que história é essa?: a construção do componente curricular Educação Física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco no período entre 1971 e 2001/. **Dissertação (mestrado)** – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2009.

ROSA, Daniele Cristina. **A construção da identidade racial de crianças negras na**

educação infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2014.

SANTOS, Karla de Oliveira. Qual o lugar das Relações Étnico-Raciais na Base Nacional Comum Curricular?. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 60, p. 1-11, e21730, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.21730>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SAPEDE, Thiago C. Racismo e dominação psíquica em Frantz Fanon. **Sankofa, São Paulo**, v. 4, n. 8, p. 44-52, 2011.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHIMITH, Talila; UGAYA, Andresa de Souza. Jogos e brincadeiras: modificações entre gerações. **Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, São Carlos, v. 4, n. 3, p. 231–244, 2020. DOI: 10.29181/2594-6463-2020-v4-n3-p231-244. Acesso em: 15 set. 2025.

SILVA, Alessandra Tavares da. **O processo de constituição da identidade negra**: reflexões sobre o papel da escola. 2021. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia Bilíngue), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Aparecida de Goiânia, 2021. Disponível em: http://repositorio.ifg.edu.br/bitstream/prefix/1089/1/TCC_Alessandra%20Tavares.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026.

SILVA, Jaciely Soares da; NGANGA, João Gabriel do Nascimento. **Ensino de História a partir de “novas” epistemologias**. In: RIBEIRO JÚNIOR, Florisvaldo Paulo; ALMEIDA, Ivete Batista da Silva (orgs.). *Ensino de História em perspectiva decolonial*. São Leopoldo: Oikos, 2022. p. 115–132.

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

SOUZA, Livia Barbosa Pacheco; MANGA, Elizabete Essamai. Brincadeiras africanas e afro-brasileiras como elemento formador na educação escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 7, jul. 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i7.10716. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10716>. Acesso em: 20 nov. 2025.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Africanidades brasileiras e educação. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro: ACERP, Brasília: TV Escola. 2013. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/africanidades-brasileiras-e-educacao/35820976#12>. Acesso em: 15 dez. 2025.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Psicologia da Educação, Rio de Janeiro, 1994.

VIEIRA, Rodrigo Moreira. **O conceito social de raça e aspectos das relações raciais no Brasil**. In: GUEDES, Ana Célia Barbosa; SANTOS, Hericley Serejo; CASTRO, Netanias Mateus de Souza Castro. Relações étnico-raciais: conceitos, saberes, práticas e narrativas. Curitiba: CRV, 2021.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, 1287-1302, set./dez. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM DIÁLOGO COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POSSIBILIDADES COM AS BRINCADEIRAS E JOGOS

Pesquisador: Carla de Oliveira Rodrigues

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 86692125.1.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.513.042

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos deste parecer "Apresentação do projeto", "Objetivos da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas de dados e documentos inseridos pelos pesquisadores na Plataforma Brasil.

O objetivo deste estudo é analisar as implicações do desenvolvimento da unidade temática brincadeiras e jogos, tematizando a cultura afro-brasileira e africana, sobre a percepção de etnicidade e a valorização da referida cultura para escolares. Ao criar um espaço-tempo onde será possível a vivência de brincadeiras e jogos que trabalhem e desenvolvam a cultura afro-brasileira e africana vai ser possível suscitar nos estudantes participantes da pesquisa a compreensão e apropriação dessa parcela da nossa cultura que foi por muitos anos invisibilizada e ainda é negligenciada. Além disso, os participantes poderão se tornar sujeitos ativos e multiplicadores no processo de percepção de sua própria etnicidade e a de outros, inseridos em seu contexto social. Trata-se de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa dos dados, sendo que a mesma será realizada em uma escola pública estadual, localizada na zona rural da cidade de Jaíba-MG. A amostra será constituída por todos os alunos do 6º ano do ensino fundamental, da referida escola, que estiverem devidamente matriculados. Para coleta dos dados será utilizada duas entrevistas semiestruturadas, sendo as mesmas aplicadas em duas etapas: a primeira entrevista será aplicada antes de iniciarmos o projeto de intervenção

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 - Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 7.513.042

(aplicação do plano de unidades de brincadeiras e jogos nas aulas de Educação Física), e a segunda entrevista será aplicada após o projeto de intervenção em questão. Também faremos uso de desenhos como procedimento complementar à entrevista. Para análise dos dados, no caso das entrevistas semiestruturadas, será usada a técnica de categorias, proposta por Minayo et al. (2002, p. 70). A análise dos desenhos será realizada com base nas ideias de Natividade, Coutinho e Zanella (2008).

Objetivo da Pesquisa:

Segundo os pesquisadores:

Objetivo Primário:

Analisar as implicações do desenvolvimento da unidade temática brincadeiras e jogos, tematizando a cultura afro-brasileira e africana, sobre a percepção de etnicidade¹ e a valorização da referida cultura para escolares.

Objetivo Secundário:

Apresentar a importância da Lei 10.639/2003 no ensino da Educação Física; Diagnosticar as percepções acerca da etnicidade e a valorização da cultura afro-brasileira e africana; Estudar e elaborar um plano de unidade 2 de brincadeiras e jogos, tematizando as Relações Étnico-Raciais, com foco na cultura afro-brasileira e africana; Aplicar o plano de unidade nas aulas de Educação Física; Avaliar todo o processo implementado: as estratégias, a aplicação e os seus resultados, dando enfoque às seguintes questões: como as brincadeiras e jogos desenvolvidos afetaram a percepção de etnicidade dos alunos e alunas? Houve alterações sobre autoidentificação étnica dos escolares que participaram das aulas? Como a intervenção afetou a valorização da cultura afro-brasileira e africana na percepção dos estudantes?

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme os pesquisadores, o projeto envolve os seguintes riscos e benefícios:

Riscos:

Os possíveis riscos e danos associados à pesquisa incluem o tempo despendido para responder aos questionários e um eventual constrangimento durante a participação nas aulas. Além disso, as intervenções realizadas nas aulas podem disparar gatilhos mentais e isso poderá

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 7.513.042

gerar desconforto emocional. Se qualquer uma dessas coisas ocorrer e causar algum tipo de incômodo, você terá assegurado o direito de interromper e/ou deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de prestar nenhuma explicação. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética para a pesquisa com seres humanos conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e, portanto, todas as ações desenvolvidas primam pela segurança à sua integridade física, psicológica e moral.

Benefícios:

Ao participar desta pesquisa, o pesquisado terá benefícios indiretos, uma vez que este estudo pretende gerar informações importantes sobre o objeto em questão, contribuindo para a interpretação científica das percepções acerca da Educação Física escolar e da Educação das Relações Étnico-Raciais. Além disso, considerando a natureza da pesquisa-ação, a participação proporcionará uma reflexão mais profunda sobre práticas pedagógicas promovendo uma aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de competências críticas; oferecendo ainda subsídios para interpretação destas práticas e, consequentemente, a identificação de aspectos dessas que podem e devem ser consolidados, revistos ou suprimidos. Em termos sociais, os resultados da pesquisa podem contribuir para a valorização e o reconhecimento da cultura afro-brasileira e africana no contexto educacional, gerando impactos positivos no futuro, tanto no ambiente escolar quanto na comunidade. No âmbito acadêmico, a riqueza desta pesquisa agrega à literatura científica, ampliando o conhecimento sobre a relação entre a Educação Física e as questões étnicoraciais, além de promover uma base sólida para futuras investigações e práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa relevante, que aborda tema emergente, que propõe analisar as implicações do desenvolvimento da unidade temática brincadeiras e jogos, tematizando a cultura afro-brasileira e africana, sobre a percepção de etnicidade e a valorização da referida cultura para escolares por meio de uma pesquisa ação desenvolvida com alunos do 6º ano do ensino fundamental. O projeto apresenta relevância científica e social, com metodologia capaz de responder os objetivos propostos. Não foram encontrados óbices éticos na proposta apresentada.

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n - Prédio 05, 2º andar, sala 205 - Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 7.513.042

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos de caráter obrigatório foram apresentados e estão adequados.

Recomendações:

- 1 - Apresentar relatório final da pesquisa, até 30 dias após o término da mesma, por meio da Plataforma Brasil, em "enviar notificação".
- 2 - Informar ao CEP da Unimontes de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes.
- 3 - Comunicar o CEP da Unimontes caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.
- 4 - Providenciar o TCLE e o TALE (se for o caso) em duas vias: uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante da pesquisa.
- 5 - Atentar que, em conformidade com a Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS e Resolução 466/12, faz-se obrigatória a rubrica em todas as páginas do TCLE/TALE pelo participante de pesquisa ou responsável legal e pelo pesquisador.
- 6 - Inserir o endereço do CEP no TCLE:
Pró-Reitoria de Pesquisa - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos ¿ CEP/Unimontes, Av. Dr. Rui Braga, s/n - Prédio 05 - 2º andar. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro. Vila Mauricéia, Montes Claros ¿ MG - Brasil. CEP: 39401-089.
- 7 - Arquivar o TCLE assinado pelo participante da pesquisa por cinco anos, conforme orientação da CONEP na Resolução 466/12: "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram identificados óbices éticos nesse estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 7.513.042

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2506115.pdf	31/03/2025 14:54:26		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	31/03/2025 14:51:20	Carla de Oliveira Rodrigues	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	31/03/2025 14:45:47	Carla de Oliveira Rodrigues	Aceito
Outros	CRONOGRAMA.pdf	31/03/2025 14:44:56	Carla de Oliveira Rodrigues	Aceito
Outros	TCI_APENDICEC.pdf	31/03/2025 14:43:39	Carla de Oliveira Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_APENDICEA.pdf	31/03/2025 14:41:26	Carla de Oliveira Rodrigues	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOASSINADA.pdf	27/02/2025 14:07:01	Carla de Oliveira Rodrigues	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.pdf	24/02/2025 11:23:00	Carla de Oliveira Rodrigues	Aceito
Outros	APENDICEG.pdf	24/02/2025 11:20:53	Carla de Oliveira Rodrigues	Aceito
Outros	ROTEIRODAENTREVISTASEMIESTRUTURADA.pdf	24/02/2025 11:02:18	Carla de Oliveira Rodrigues	Aceito
Outros	DECLARACAODERECURSOSPROPRIOS.pdf	24/02/2025 10:58:10	Carla de Oliveira Rodrigues	Aceito
Outros	TERMODERESPONSABILIDADE.pdf	24/02/2025 10:57:00	Carla de Oliveira Rodrigues	Aceito
Outros	TERMODECONCORDANCIADAINSTITUCAOPARAPARTICIPACAOEMPESQUISA.pdf	24/02/2025 10:54:30	Carla de Oliveira Rodrigues	Aceito
Outros	ASSENTIMENTOLIVREEESCLARECIDOPARAPARTICIPACAOEMPESQUISA.pdf	24/02/2025 10:48:53	Carla de Oliveira Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/02/2025 10:42:09	Carla de Oliveira Rodrigues	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

APÊNDICE A- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA: ANTES DA APLICAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Parte introdutória

- 1- “Oi! Tudo bem? Hoje, vamos conversar um pouquinho sobre as aulas de Educação Física que vamos desenvolver por um tempo. Nestas aulas usaremos brincadeiras e jogos para falarmos de um tema muito importante, a cultura afro- brasileira e africana, e iremos descobrir muitas coisas juntos. Não tem resposta certa ou errada, quero apenas ouvir o que você pensa e como se sentiu. Está tudo bem para você?”

Parte de documentação/Registro

Essa é uma entrevista que fará parte da minha pesquisa, tenho interesse em gravar este momento com você. Este registro me ajudará no momento de transcrever os dados que irei coletar através de suas respostas. Tudo bem para você?

- 2- Hoje é (data), e agora são (hora). Como você pode ver, há um gravador de áudio aqui. Isto vai nos gravar, de modo que eu possa lembrar de tudo o que você me disser.
- 3- Está tudo bem para você se eu gravar nossa conversa hoje?
- 4- Você conhece essa palavra: cultura? O que você acha que é cultura?
- 5- E sobre cultura afro-brasileira e africana, você já ouviu falar? E você sabe o que são?
- 6- Você conhece algo sobre a África? Como você acha que a África seja?
- 7- Você acha interessante aprender sobre os diferentes povos que existem e como eles vivem (o que fazem, comem, de que eles brincam)? Você acha que podemos fazer isso nas aulas de Educação Física?
- 8- O que você acha que a gente pode fazer para aprender mais sobre esses diferentes povos e modos de viver nas aulas de Educação Física?
- 9- Em relação à sua cor/raça como você se percebe? Você é branco, pardo, preto, amarelo ou indígena? E sua família (mãe, pai e irmãos)?

- 10- E você gosta da sua cor/raça? Por quê?
- 11- Você acha que as pessoas devem se sentir orgulhosas de onde elas vêm, da cor da pele, do jeito de falar ou das comidas que gostam? Por quê?
- 12- Você já viu alguém ser tratado de maneira diferente por causa da cor da pele? Como você se sentiu quando viu isso?
- 13- E você já foi tratado de um jeito ruim ou diferente por causa da sua cor/raça? Se sim, o que aconteceu? Como você se sentiu?
- 14- Você acha que todo mundo na escola é tratado igual ou, às vezes, algumas crianças são tratadas de um jeito diferente? Por que você acha que isso acontece?
- 15- Se você pudesse contar uma história ou fazer um desenho sobre você e sua família, como seria? Teria alguma coisa que mostra quem você é? Gostaria que você fizesse esse desenho para mim.

APÊNDICE B- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA: PÓS APLICAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO.

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Parte introdutória

- 1- "Oi! Tudo bem? Hoje, vamos conversar um pouquinho sobre as aulas de Educação Física em que abordamos a temática da cultura afro-brasileira e africana, utilizando as brincadeiras e os jogos. Não tem resposta certa ou errada, quero apenas ouvir o que você pensa e como se sentiu. Está tudo bem para você?"

Parte de documentação/Registro

Essa é uma entrevista que fará parte da minha pesquisa, tenho interesse em gravar este momento com você. Este registro me ajudará no momento de transcrever os dados que irei coletar através de suas respostas. Tudo bem para você?

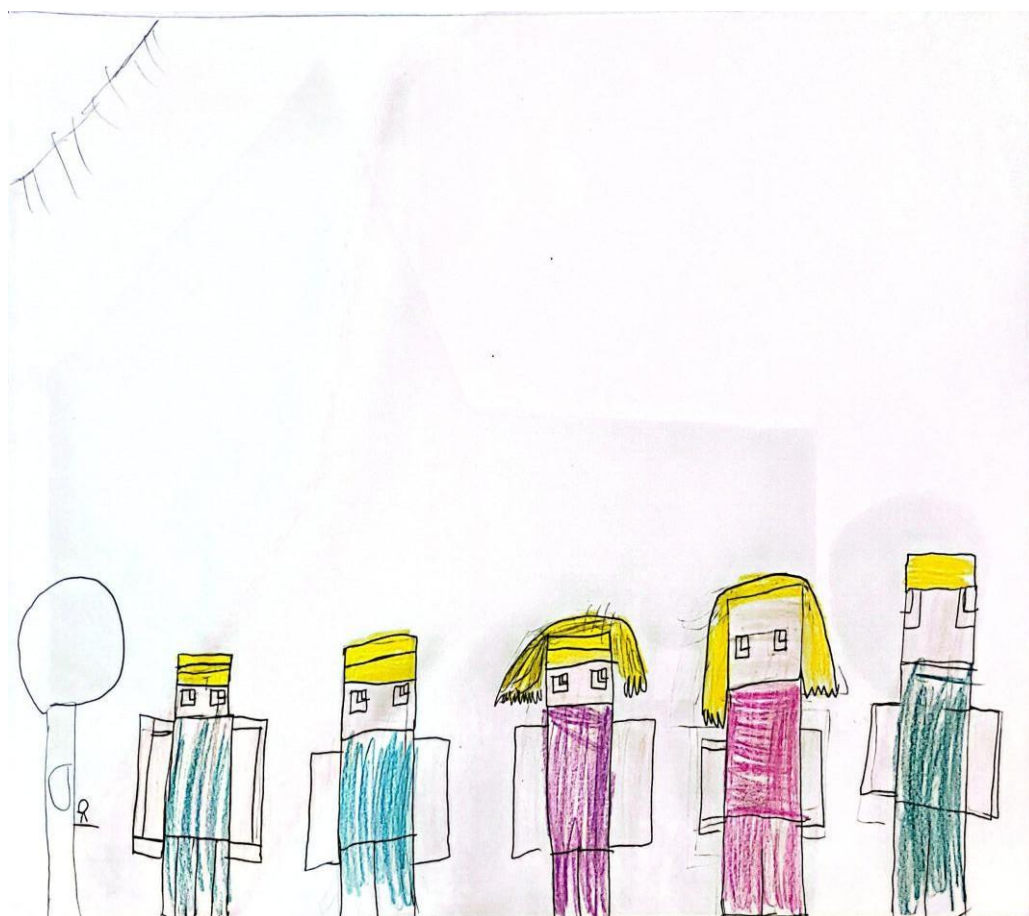
- 2- Hoje é (data), e agora são (hora). Como você pode ver, há um gravador de áudio aqui. Isto vai nos gravar, de modo que eu possa lembrar de tudo o que você me disser.
- 3- Está tudo bem para você se eu gravar nossa conversa hoje?
- 4- Você gostou de participar das aulas Educação Física em que abordamos o tema sobre a cultura afro-brasileira e africana?
- 5- Das aulas que tivemos você consegue recordar qual momento você mais gostou?
- 6- O que você aprendeu sobre a cultura afro-brasileira e africana?
- 7- O que você aprendeu sobre a África?
- 8- Após vivenciar essas aulas de Educação Física, o que diria que é cultura afro-brasileira e africana?
- 9- Você acha importante a valorização da cultura afro-brasileira e africana? Por que?
- 10- Qual a sua cor/raça? Você branco, pardo, preto, amarelo ou indígena?

- 11- Você acha que as pessoas devem se sentir orgulhosas de onde elas vêm, da cor da pele, do jeito de falar ou das comidas que gostam? Por quê?
- 12- Depois que você aprendeu sobre a temática da cultura afro-brasileira e africana através das brincadeiras e jogos, mudou alguma coisa na forma como você se vê ou vê os outros amigos e amigas?
- 13- Após essa experiência nas aulas de Educação Física com a temática da cultura afro-brasileira e africana gostaria que você fizesse um desenho que pudesse mostrar o que você aprendeu.

APÊNDICE C- DESENHOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS E ALUNAS











BoA





mínha: cor e porta

perpita

meu cabelo é: caído

timidez



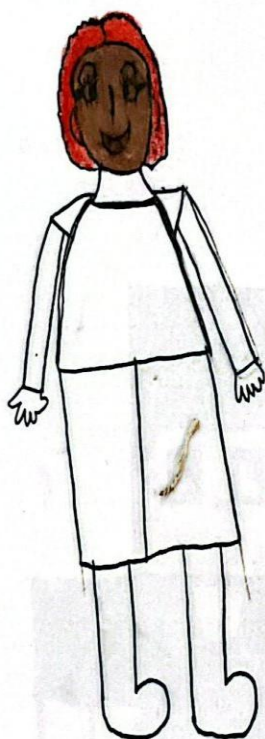
EU SOU
NEGRO.

LOKAGEM

Regulamentação



PAZ

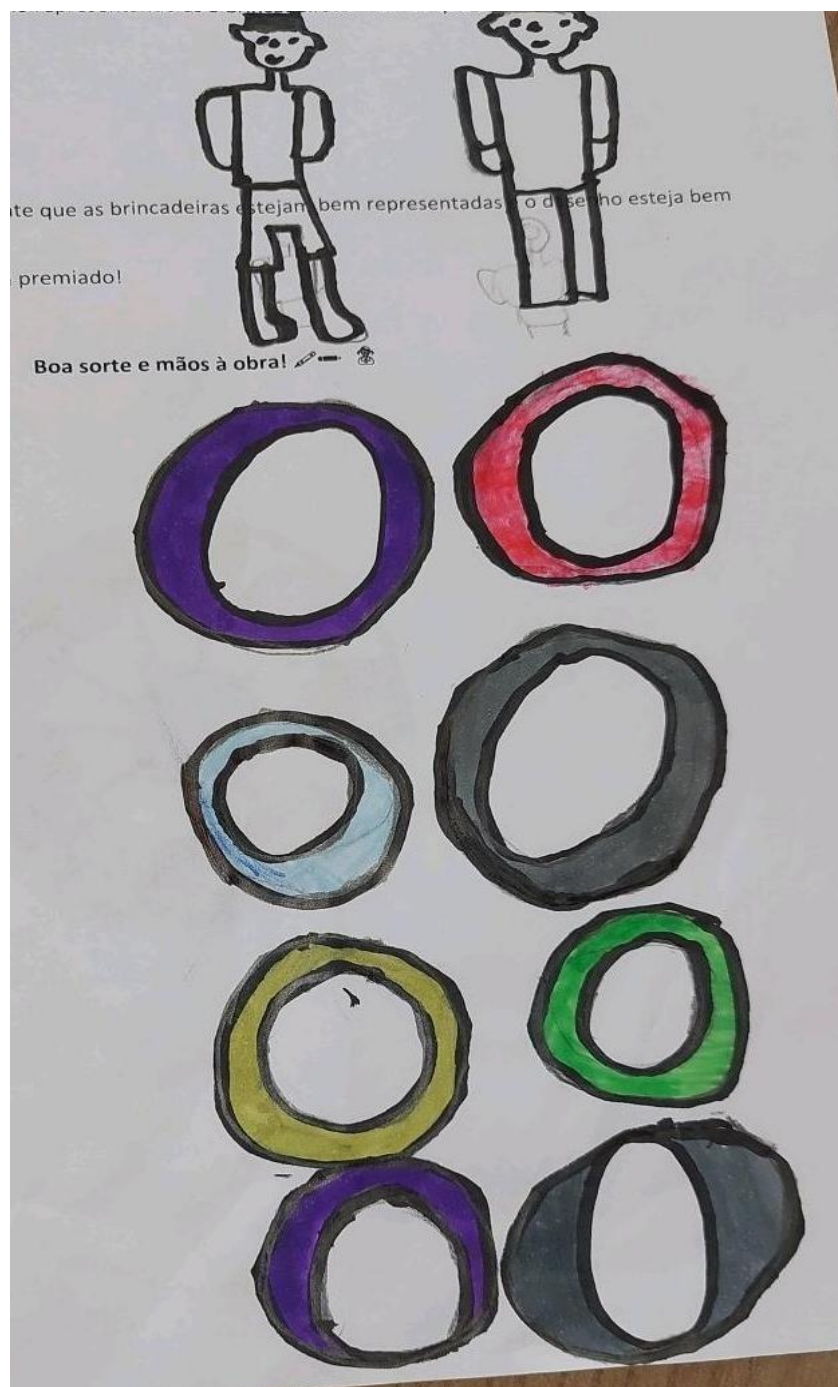


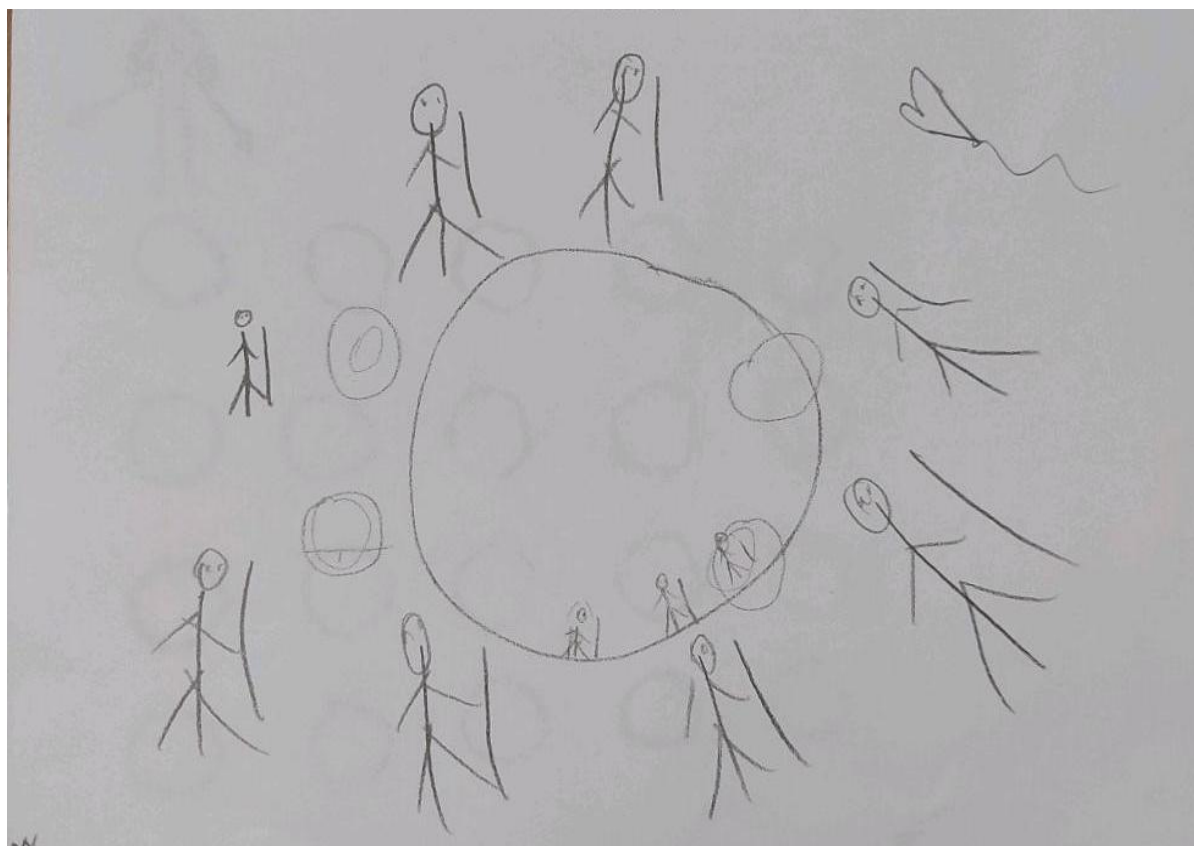
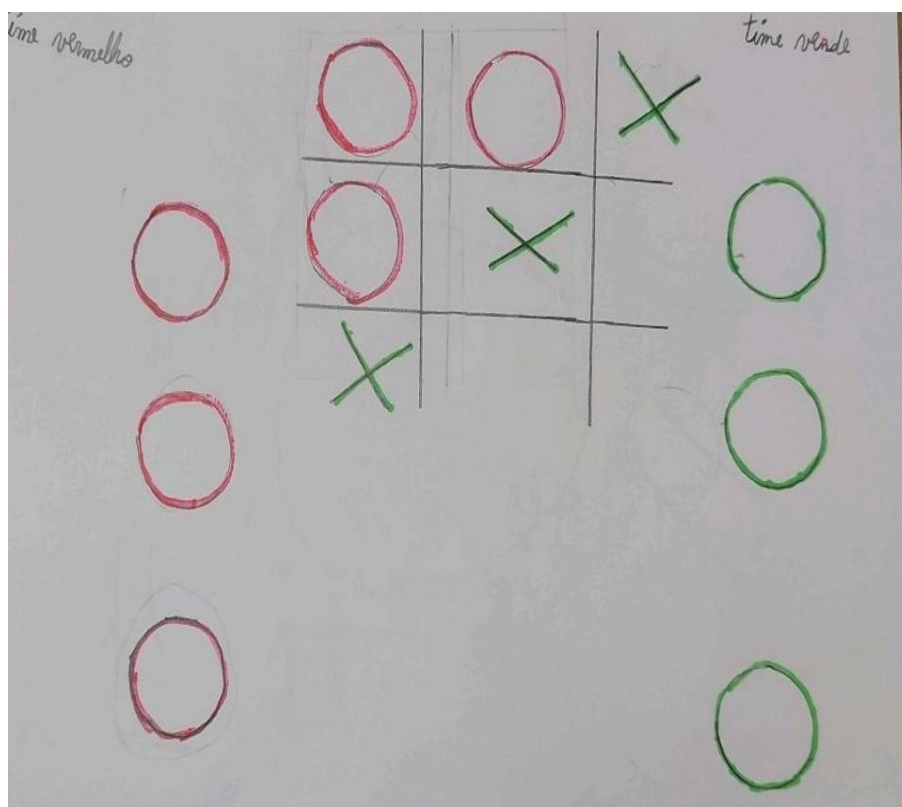


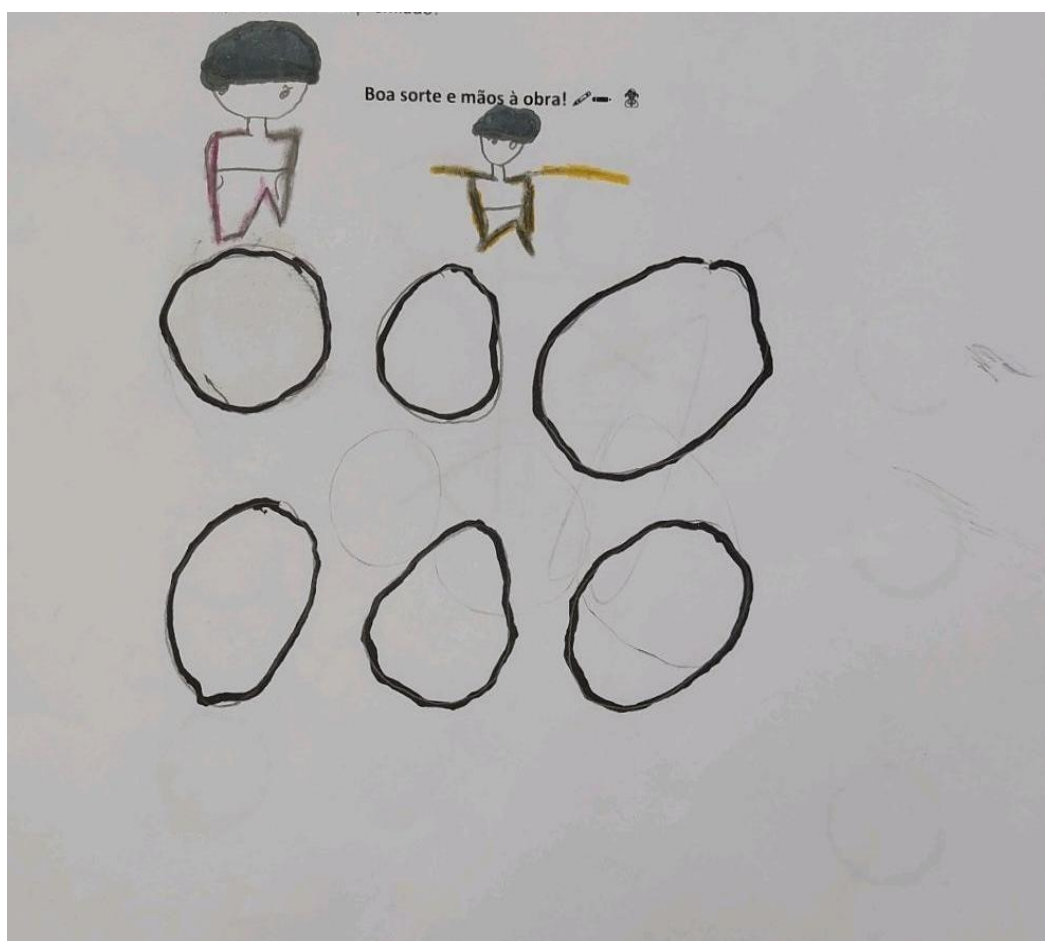
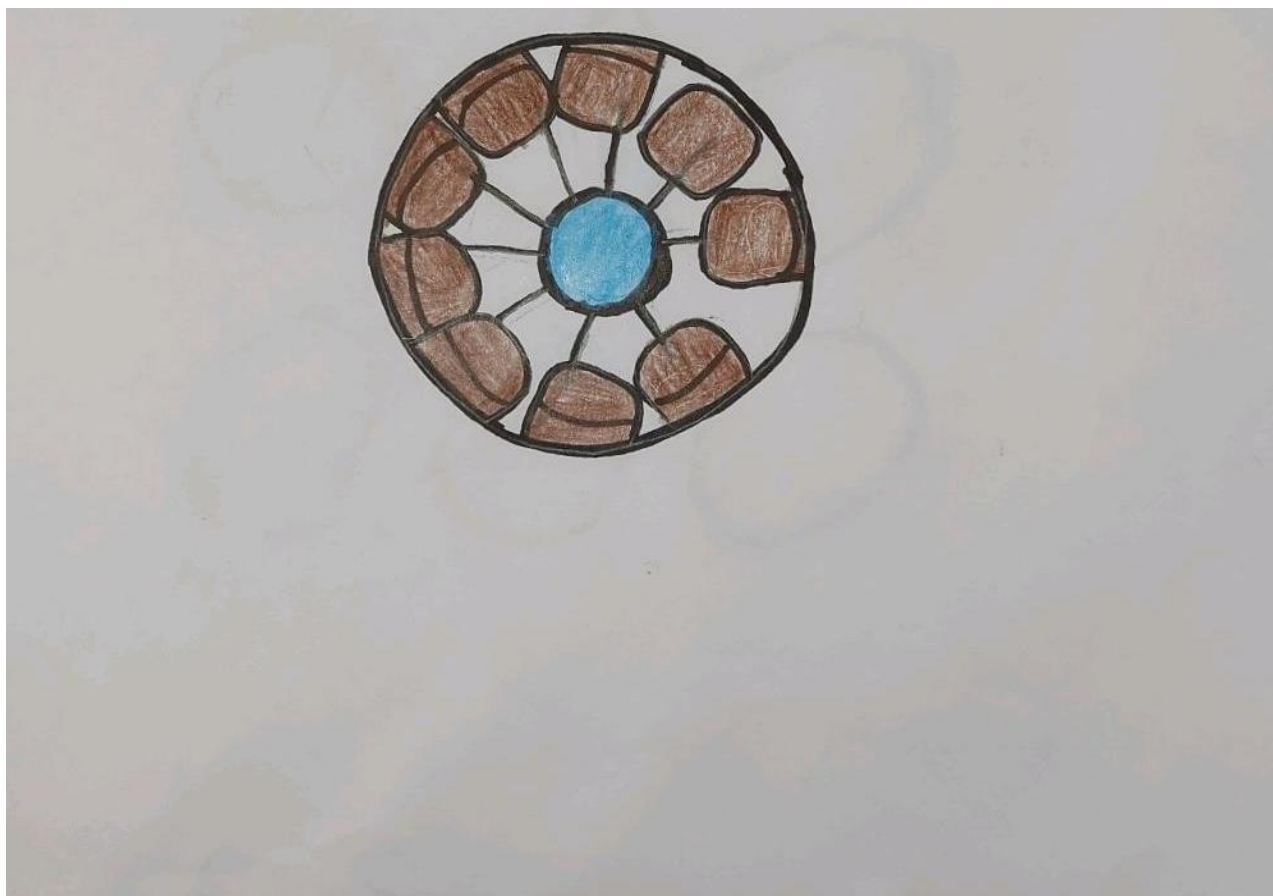
EU SOU
NEGRO

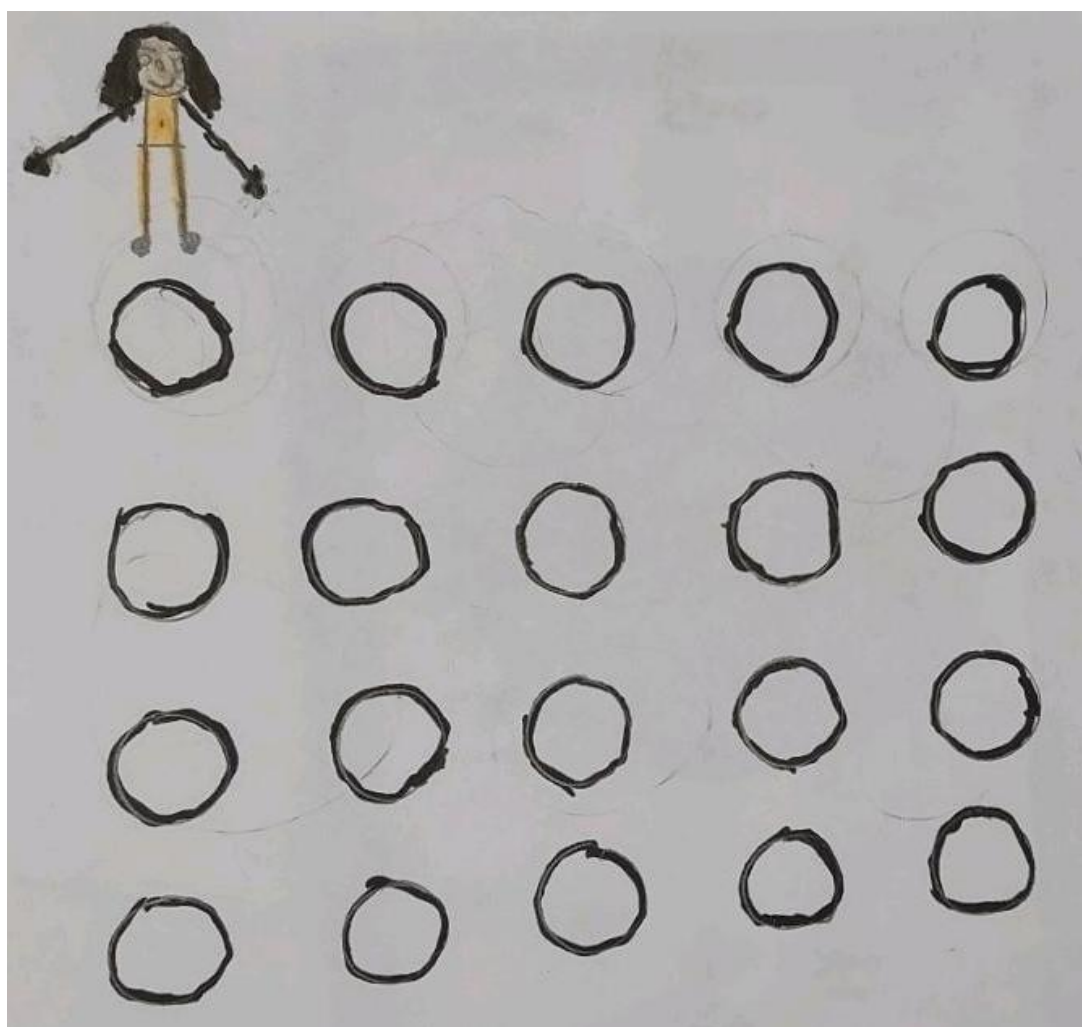


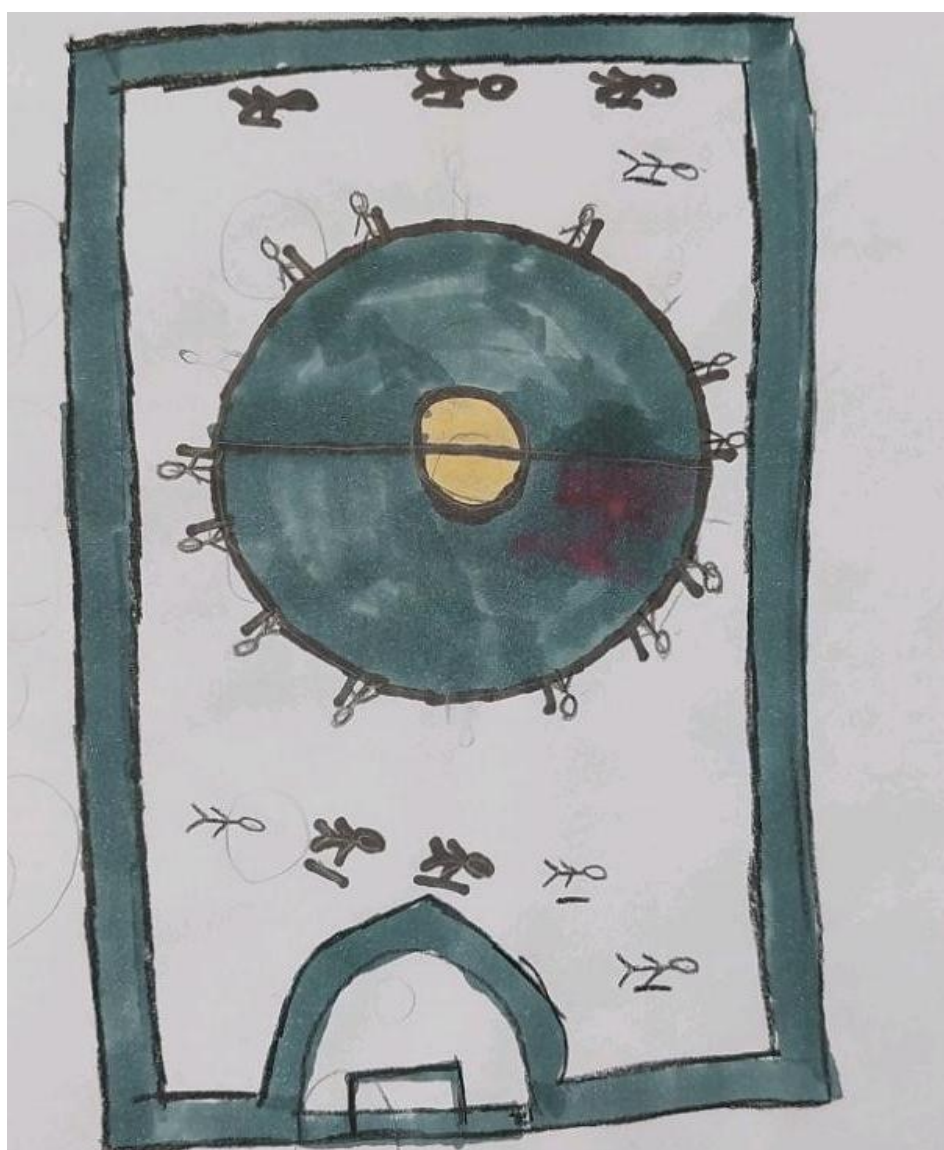












PEGA O CABO DE VASSOURA

