

Relato de experiência

Link do doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18357029>

## PRÁTICAS AFRODIASPÓRICAS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA EXTRACURRICULAR

### *AFRODIASPORIC PRACTICES IN EXTRACURRICULAR PHYSICAL EDUCATION ABSTRACT*

Anna Carolina Carvalho De Souza<sup>1</sup> Fabiano Lange Salles<sup>2</sup> Marcos Garcia Neira<sup>3</sup> Silvio De Cassio Costa Telles<sup>4</sup> 

## RESUMO

Diante da estrutura social racista, que dificulta a implementação de ações educativas contra-hegemônicas, docentes propõem práticas que buscam subverter a lógica dominante para mitigar o racismo. Com esse objetivo, o projeto de Iniciação Artística e Cultural sobre culturas africanas e indígenas, com estudantes do ensino fundamental, fomentou o diálogo sobre o tema por meio do reconhecimento ancestral e identitário. Este estudo analisa as experiências político-pedagógicas relacionadas às questões étnico-raciais, que influenciaram práticas corporais em momentos extracurriculares em uma instituição federal de ensino do Rio de Janeiro ao longo de 2023. A metodologia adotada foi qualitativa, com base na pesquisa (auto)biográfica e

---

Autor corresponde: Anna Carolina Carvalho de Souza, [anna.souza.1@cp2.edu.br](mailto:anna.souza.1@cp2.edu.br)

1, 2 Colégio Pedro II (CPII), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

3 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP, Brasil.

4 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

no planejamento participativo, a partir de registros docentes e participação dos estudantes. O trabalho envolveu vinte estudantes do quinto ano do ensino fundamental, incluindo bolsistas e voluntários, em vivências como capoeira, maculelê, brincadeiras indígenas, danças urbanas e apresentações coreográficas. Os resultados apontam para a valorização do protagonismo negro, a emergência de tensões identitárias e o enfrentamento da branquitude. Conclui-se que espaços extracurriculares podem potencializar currículos antirracistas e a afirmação de identidades historicamente marginalizadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Antirracismo; Educação Física; Afrodiaspórica.

## **ABSTRACT**

Given the racist social structure, which hinders the implementation of counter-hegemonic educational actions, teachers propose practices aimed at subverting the dominant logic in order to mitigate racism. With this goal, the Artistic and Cultural Initiation project on African and Indigenous cultures, carried out with elementary school students, fostered dialogue on the subject through ancestral and identity-based recognition. This study analyzes political-pedagogical experiences related to ethnic-racial issues that influenced bodily practices in extracurricular activities at a federal educational institution in Rio de Janeiro throughout 2023. The methodology adopted was qualitative, based on (auto)biographical research and participatory planning, drawing on teachers' records and student participation. The project involved twenty fifth-grade elementary school students, including scholarship holders and volunteers, in experiences such as capoeira, maculelê, Indigenous games, urban dances, and choreographic performances. The results point to the valorization of Black protagonism, the emergence of identity tensions, and the confrontation of whiteness. It is concluded that extracurricular spaces can enhance anti-racist curricula and affirm identities historically marginalized.

**KEYWORDS:** Anti-racism; Physical Education; Afro-diasporic.

## INTRODUÇÃO

A omissão de fatos na história oficial contribui para o esquecimento da relevância dos quilombos e apagamento de importantes revoltas que ocorreram antes da abolição, provocando o fim da escravidão. Essa omissão da resistência negra e indígena elucida a amnésia coletiva que assola a população brasileira, reforçando a necessidade de fazer o óbvio ser lembrado e fortalece a importância da problematização da memória coletiva. Sendo a memória uma construção simbólica, os interesses podem controlar a cognição, nos permitindo optar sobre o que queremos lembrar ou esquecer (Bento, 2022).

A preservação da memória, a reflexão e o debate sobre essa herança marcada por expropriação se fazem necessária para evitar a repetição de violências, semelhantes àquelas praticadas no período da escravidão. Os debates sobre essas e tantas outras relações de dominação precisam ser fomentados em todos os setores sociais, inclusive na escola, para que seja possível o avanço para outro tipo de sociedade e se estabeleçam outros pactos civilizatórios (Bento, 2022).

O debate em torno do currículo denuncia as forças empregadas pelo poder para legitimar determinadas representações divulgadas socialmente (Neira, 2011, p. 121). Se as relações de poder operam silenciosamente, gerenciando qual versão histórica deve ser mais difundida, e se existe uma construção hegemônica do saber que coloca certos grupos em desvantagem social, contribuindo para sua invisibilidade, isso indica que outras formas históricas estão sendo ocultadas ou não são lembradas como deveriam.

Relembrar não só conhecimentos e práticas sociais de grupos historicamente dominados, assim como suas histórias de luta, implica promover práticas antirracistas que resgatem o histórico do que não deve se repetir e, ao mesmo tempo, contrapor-se à história dita oficial a partir de olhares que valorizem a construção cultural e social africanas e indígenas, recorrentemente deslegitimadas no âmbito escolar.

É nessa perspectiva que Coelho *et al.* (2020) e Nobrega (2020) elucidam maneiras pedagógicas de valorização da identidade e da cultura negra nas experiências político-pedagógicas que organizam em suas escolas, a partir da

tematização das práticas corporais nas aulas de Educação Física, possibilitando que os(as) estudantes leiam a sua ocorrência, bem como sua produção e disseminação de forma crítica.

Após um mapeamento do trato da Cultura Afro-Brasileira na área de Educação Física, por meio de artigos, Molina Neto, Santos e Silva (2020) identificaram que, muitas vezes, as produções se restringem à prática da capoeira ou ao racismo no futebol. O estudo, contudo, aponta temas relevantes como o mito da democracia racial e levanta outros questionamentos, ainda que de forma tímida, envolvendo as questões étnicas no Brasil e suas diferentes vertentes, como o lazer, a legislação, os movimentos multiculturais e interculturais, incluindo a relação da saúde com comunidades quilombolas de Santarém, evidenciando a amplitude e a necessidade de aprofundar essas discussões na área.

A construção de um projeto educacional antirracista nas aulas de Educação Física requer situações didáticas que problematizem as representações atribuídas às práticas corporais de matriz africana e afro-brasileira e aos seus praticantes, bem como desconstruam os discursos ao seu respeito (Neira e Nunes, 2022).

O estudo de Chaim Júnior (2007) aponta que crianças e jovens das periferias têm poucas oportunidades de vivenciar seus amplos repertórios culturais corporais na escola. Aqueles currículos da Educação Física, que predominam as práticas corporais euro-estadunidenses, contribuem para reforçar a hegemonia dos significados brancos, masculinos e cristãos.

Os(as) estudantes das camadas populares aprendem desde cedo que o saber valorizado nas aulas de Educação Física é aquele proveniente da cultura dominante: os esportes hegemônicos, as brincadeiras europeias, as danças aceitas, o judô, o xadrez e, sobretudo, as atividades corporais criadas para ensinar conteúdos escolares. Com o tempo, os(as) estudantes desvalorizam outros saberes e passam a se interessar quase exclusivamente pelo patrimônio dominante, chegando, por vezes, a menosprezar os(as) colegas que não se apropriaram dele. Isso apenas confirma a premissa de Freire de que o oprimido é hospedeiro do opressor (Santos e Neira, 2022).

Em contraposição a essa lógica, a teorização pós-colonial oferece subsídios para investigar as intenções das narrativas que, por meio de conhecimentos extraídos

dos grupos colonizadores, atuam na produção e na divulgação da imagem do "outro", produzindo a diferença (Santos e Neira, 2022).

Nesse sentido, projetos de educação antirracistas desenvolvidos de forma colaborativa com os(as) professores de Educação Física podem se tornar aliados de uma pedagogia problematizadora que reconhece a educação como um ato político (Freire 2014; 2015; 2016) e incorpora os saberes de luta e resistência do movimento negro educador (Gomes, 2017; 2021).

As ideias de Freire influenciam a proposta cultural da Educação Física, principalmente no que diz respeito à definição dos saberes apresentados durante as ações didáticas. Em contraste com o ensino que ignora o entendimento que os sujeitos têm da realidade, a definição dos temas de estudo considera a ancoragem social dos conhecimentos, ou seja, a ocorrência social das práticas corporais (Santos e Neira, 2022).

Nogueira *et al.* (2021) apontam a necessidade de organizar projetos educativos contra-hegemônicos nas aulas de Educação Física inspirados pela teoria freireana. Saviani (2008) menciona que as teorias pedagógicas podem ser divididas entre aquelas que procuram conservar a sociedade, mantendo as desigualdades existentes em um determinado momento histórico ou que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, levando sempre em consideração a realidade dos grupos dominados, situando-se, dessa forma, em um movimento contra-hegemônico do processo educacional. A noção de tematização freiriana consiste em uma mudança paradigmática, uma ruptura iniciada pelo educador brasileiro que, mais tarde, seria ampliada pelas contribuições das teorias pós-críticas, em um processo que visa modificar as significações atribuídas as coisas do mundo por cada pessoa (Neira e Nunes, 2022).

Conforme afirma Silva (2010) o currículo escolar está baseado na cultura dominante, o que leva crianças de classes privilegiadas a compreenderem facilmente os códigos transmitidos, pois estão familiarizadas e imersas nesse universo. Em contrapartida, crianças das classes dominadas podem considerar tais códigos indecifráveis e incompreensíveis, o que fatalmente resulta no fracasso e na evasão ou desistência do aprendizado por parte daqueles que não se veem representados e valorizados.

Também é importante considerar que as interações étnico-raciais na infância se constroem e desenvolvem a partir dos significados e saberes da ancestralidade, que são elementos fundamentais nas culturas afro-brasileiras. Esses valores são reforçados nas relações entre adultos e crianças, dentro de um contexto em que a solidariedade se apresenta como uma postura política essencial na histórica luta contra o racismo no Brasil (Oliveira e Nogueira, 2023).

Com base nessas premissas e objetivando subverter a ordem dominante do currículo escolar, o presente estudo analisa práticas pedagógicas contra-hegemônicas com as relações étnico-raciais que atravessam as práticas corporais. Em outras palavras, ao investigar a tematização de práticas afrodiaspóricas e indígenas no contexto de aulas extracurriculares, com base nas vivências ocorridas ao longo da Iniciação Artística e Cultural (IAC), em uma instituição federal de ensino localizada no Rio de Janeiro, que visou ampliar as oportunidades de aprendizagem e estimulou processos de investigação, criação e difusão artística e cultural, valorizando saberes e despertando vocações em diferentes linguagens.

## MÉTODO

A docente responsável propôs-se a problematizar as relações étnico-raciais que atravessam as práticas corporais, além de vivenciar a gestualidade das brincadeiras de matriz africana e indígena, a capoeira e o maculelê com os(as) estudantes, no intuito de fomentar uma educação antirracista.

A unidade escolar selecionada para o estudo foi escolhida devido ao elevado número de casos de racismo registrados no ambiente escolar e ao interesse manifestado por alguns estudantes em aprofundar a temática antirracista. Participaram do trabalho ambos os turnos de funcionamento da escola, contemplando especificamente as turmas do 5º ano de escolarização, por serem compostas por estudantes com maior autonomia e que, à época, se preparavam para dois eventos significativos: os Jogos Intercampi e a cerimônia de formatura do 5º ano.

As atividades tiveram início em 19 de junho de 2023 e se estenderam até a formatura, realizada em 20 de março de 2024. Posteriormente, durante o período de



greve, o grupo foi novamente convidado a se apresentar; contudo, por indisponibilidade da docente coordenadora, a participação não foi possível.

O planejamento participativo foi utilizado para organizar a tematização, possibilitando que educandos(as) e educadora pensassem juntos na construção das vivências (Farias *et al.*, 2019; Silva e Noffs, 2020). Diferentes atividades foram propostas, tais como: discussão sobre vídeos, documentários e pesquisas; análise de letras de música; realização de brincadeiras e confecção de chaveiros com *adinkras* relacionando-os com itens do cotidiano.

A escrita foi produzida a partir dos registros realizados pela professora (imagens e diários de campo) e produções dos(as) estudantes. Neira (2018) menciona que quando os(as) docentes da Educação Básica publicam os resultados de suas experiências pedagógicas, eles e elas colocam em evidência o tipo de sujeito e de sociedade que pretendem construir coletivamente. Ressalta-se que a publicação de relatos das aulas de Educação Física se torna um elemento potente para problematizar vivências transgressoras e contra-hegemônicas no cotidiano escolar (Coelho, Maldonado e Bossle, 2021, Maldonado e Neira, 2022).

O sorteio dos estudantes participantes ocorreu com uso da ferramenta disponível gratuitamente no site *Sorteador*<sup>5</sup>. O número de inscritos excedeu o número de vagas, que eram 20. Depois, conforme alguns estudantes evadiram do projeto ou desistiram por indisponibilidade, as vagas eram preenchidas. O processo ocorreu na presença das estudantes coordenadoras, que acompanharam a divulgação dos nomes contemplados. O grupo final foi composto por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, provenientes dos turnos matutino e vespertino.

O planejamento das atividades ocorreu de forma participativa, envolvendo a professora coordenadora e as estudantes responsáveis pela organização. Os encontros semanais eram registrados pela docente ao final das aulas, utilizando anotações no celular e, quando pertinente, registros fotográficos. Esses registros visavam documentar situações significativas para a compreensão do processo formativo e da interação entre os participantes.

A pesquisa (auto)biográfica foi utilizada como instrumento metodológico no presente estudo. De maneira específica, a pesquisa (auto)biográfica pode ser

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://sorteador.com.br/>. Acesso em: 08 de agosto de 2025.

entendida como estratégia de investigação qualitativa, a partir das narrativas das histórias de vida dos grupos humanos, sua leitura de mundo, seus sentimentos, percepções e interações com o contexto social em que estão situados. No campo educacional, a pesquisa auto(biográfica) tem sido instrumento de intervenção na prática e na formação de professores, conferindo-lhes a possibilidade de descrever e compreender o seu meio e os elementos que o movimentam (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011).

Como destaca Carvalho (2003, p. 287), "o laço indissociável entre a experiência e a sua (re)elaboração na condição narrativa – enquanto abertura para revivificar e ao mesmo tempo recriar o vivido – é central para a análise de relatos autobiográficos". Essa ideia encontra ressonância nas palavras de Neves (2010, p. 125), quando afirma: "O estudo autobiográfico permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social – sou a autora e a narradora do texto ao mesmo tempo e, por meio da autoescuta, posso comunicar ao mundo determinadas coisas que avalio serem importantes."

Logo, no presente caso, a própria educadora interroga a narrativa elaborada a partir das anotações que realizou enquanto professora coordenadora do projeto, baseando-se no que viveu, viu e ouviu durante o trabalho pedagógico. Todo o processo foi conduzido com o devido cuidado para garantir o anonimato dos(as) estudantes, evitando qualquer identificação individual. É importante destacar que os(as) responsáveis autorizaram não apenas a participação dos(as) estudantes na realização do projeto, mas também o uso dos registros produzidos para fins pedagógicos e de pesquisa científica, assegurando a legitimidade e a ética no processo de documentação e divulgação das experiências.

As produções dos estudantes (como coreografias, materiais confeccionados e registros orais) e as anotações da professora foram analisadas à luz da perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, que valoriza as narrativas e experiências de vida dos sujeitos (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011). Nesse enfoque, as memórias e relatos produzidos serviram como elementos centrais para compreender as percepções, sentimentos e interações estabelecidas no contexto do projeto, articulando-os com o cenário escolar e os referenciais teóricos mobilizados.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto de IAC intitulado “Grupo de estudo sobre cultura, danças, musicalidade, jogos e brincadeiras africanos e indígenas” foi submetido e aceito na chamada interna 09/2023 de uma instituição federal de ensino. A IAC visou ampliar as oportunidades de aprendizagem e estimular processos de investigação, criação, difusão artística e cultural, valorizando saberes e despertando vocações em diferentes linguagens. Para auxiliar na coordenação, foram concedidas bolsas no valor de R\$ 300,00 por seis meses a duas estudantes do 5º ano do ensino fundamental. Além dessas, quatro estudantes do mesmo ano atuaram de forma voluntária. Ao todo, o grupo foi composto por 20 estudantes do 5º ano, incluindo as bolsistas e os voluntários. Estudantes que não eram da mesma turma ou turno passaram a criar laços afetivos ao longo dos trabalhos, pois ele envolvia crianças de ambos os turnos matutino e vespertino.

O foco foi ampliar o diálogo sobre as culturas e práticas afrodiaspóricas e indígenas nas atividades extracurriculares. Para isso, contou com o apoio da Coordenadoria de Cultura e da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), responsável por planejar, coordenar, fomentar e acompanhar as atividades de pesquisa, extensão e cultura, integrando-as ao ensino. A PROPGPEC também facilita o intercâmbio com instituições de fomento e formula políticas de apoio à pesquisa, utilizando recursos próprios do colégio.

Inicialmente, estudantes e seus responsáveis foram informados sobre os objetivos do trabalho. Durante as atividades, a docente responsável questionou os(as) estudantes quais eram as expectativas de aprendizado. Com base no interesse manifestado, as famílias foram consultadas e receberam uma apresentação detalhada do cronograma. Além disso, realizou-se uma conversa com as crianças que desejavam auxiliar na coordenação.

Definida a coordenação estudantil, que intencionalmente era composta por meninas negras, considerando a importância do protagonismo negro/indígena em trabalhos como esse, professora e estudantes passaram a divulgá-lo na escola e a reunir informações de possíveis interessados em integrar o grupo. As estudantes

bolsistas realizaram um sorteio. Em conjunto, os(as) 20 estudantes sorteados(as) decidiram preparar uma dança para apresentá-la nos Jogos Intercampi<sup>6</sup>, e para a despedida do 5º ano, evento que marca a passagem do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II.

Para a apresentação artística, os(as) estudantes escolheram a música “Quilombo Favela Rua”, do cantor Mano Teko com participação de Nelson Maca. Posteriormente, o grupo descobriu que a música foi também composta pelo professor de Educação Musical do *campus* em que estudavam, que intermediou um encontro em que as crianças puderam apresentar a coreografia desenvolvida para o próprio cantor.

Os próprios estudantes incluíram na apresentação a música “Rap da felicidade” em que, na coreografia, cada criança segurava uma placa, e juntos ilustravam a frase “eu só quero é ser feliz”, enquanto um dos estudantes se destacava na dança realizando passinho de funk que, em 2024, foi reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial do Estado do Rio de Janeiro. O estudante que protagonizou o espaço de dança com o passinho pediu para fazer a apresentação usando um chinelo característico de tal prática corporal, pois assim poderia fazer “estalos”: “Professora, posso fazer o passinho de chinelo tipo *kenner* pra poder fazer o barulhinho?” Com base em Woodward (2012) é possível perceber nesse caso a afirmação da diferença na representação simbólica que o chinelo da marca *kenner* atribui de significado e contribui para a sensação de identificação e pertencimento a um grupo identitário de dançarinos do passinho.

Em um dos encontros dialogamos sobre as letras das músicas para que pudessemos refletir sobre elas. Os(as) estudantes foram questionados se sabiam o que era um quilombo, e alguns responderam ser um local em que os(as) escravizados(as) se refugiavam e onde se uniam para lutar contra a escravidão.

Foram realizados aproximadamente 35 encontros, com duração média de 50 minutos, no intervalo entre 12h e 13h, período escolhido propositalmente por suceder a saída dos estudantes do turno da manhã e anteceder a entrada dos estudantes do turno da tarde, contemplando, assim, participantes de ambos os turnos. As atividades

---

<sup>6</sup> Os Jogos Intercampi é um evento anual organizado pelo Departamento de Educação Física da instituição de ensino federal, que congrega estudantes dos diferentes *campi*. Tal representação se dá a partir da participação desses estudantes em diversas práticas corporais.

ocorreram na quadra coberta do colégio, utilizando caixas de som portáteis, cajon, além de papéis, chaveiros, esgrimas, giz e papelões para a confecção de placas.

Nesses encontros ocorreu a construção da coreografia além disso, os(as) estudantes vivenciaram brincadeiras indígenas: cabo de guerra e o Jogo da Onça, jogo de tabuleiro tradicional do povo Bororo do Mato Grosso. Também confeccionaram acessórios (chaveiros) com *adinkras*, símbolos pertencentes ao povo Ashanti da África Ocidental, e brincaram de amarelinha africana. Durante a confecção dos chaveiros, perceberam, através de ilustrações, locais e espaços que normalmente possuem *adinkras*, mas que não tinham se dado conta. Experimentaram ainda o maculelê e a capoeira, com seus golpes e coreografias.

Os(as) estudantes foram convidados(as) a assistir à apresentação da Companhia de Dança Híbrida, promovida pela Coordenadoria de Cultura, cuja participação foi mediada pela professora. O foco estava nas danças de rua, e os(as) dançarinos(as) abordaram a difusão do *breakdance* e sua inserção nos Jogos Olímpicos. Durante o evento, estudantes e dançarinos(as) tiveram a oportunidade de experimentar os passinhos comumente difundidos em bailes charme. Além disso, conversaram acerca das suas dúvidas e curiosidades, e solicitaram autógrafos.

O espaço extracurricular serviu também como local propício para dialogar sobre outras músicas como a de Elza Soares: “A carne” e “Vieram três pra bater no negro”. As letras geraram discussões importantes como sobre se a carne mais barata do mercado é ou era a carne negra, isso porque encontraram um vídeo em que a cantora assistia uma apresentação de artistas cantando uma versão ressignificada da música com o refrão que dizia “a carne mais barata do mercado era a carne negra, agora não é mais”.

O projeto expandiu-se a ponto de alguns estudantes passarem a se encontrar em outros espaços, como no recreio, momento em que, por iniciativa deles, organizaram ensaios, envolvendo outros agentes da comunidade escolar em observações e desenvolvimento dos passos de dança.

Inicialmente pensamos em conferir maior identidade ao grupo e incentivar as estudantes bolsistas a assumirem a coordenação. Elas receberam camisetas iguais à da docente responsável, passando a usá-las em todos os encontros. Atitude acatada por todo o grupo.

Esse senso de grupo ficou evidente na apresentação dos Jogos Intercampi, em que os(as) alunos(as) começaram sua performance com uma referência aos líderes de torcida, introduzindo uma crítica à prática tradicional. Eles interromperam a coreografia original dedicada aos líderes de torcida e, em vez disso, realizaram uma mixagem musical. A trilha sonora da canção “*Summertime*” do *High School Musical* era na mixagem substituída pela música “Quilombo Favela Rua”, alterando a mensagem da apresentação e trazendo uma nova perspectiva. As problematizações ficam evidentes, assim como propõe a Educação Física cultural, no incentivo também da resignificação (Souza, Neira e Telles, 2023)

No dia em que se apresentaram nos Jogos Intercampi 2023 estavam ansiosos e houve questionamentos do porquê seriam o único grupo a se apresentar. Parecia ser aquela a única iniciativa de todos os *campi* com estudantes daquele segmento. Uma das falas mais marcantes após o espetáculo partiu de uma das bolsistas: “Meus amigos elogiaram a apresentação e a parte que eu mais gostei foi quando você disse que eu tenho dom para me apresentar em público.”

No segundo semestre discutiu-se a inclusão de outras músicas na coreografia que seriam apresentadas na festa de encerramento do 5º ano. Durante um dos debates, uma estudante branca questionou a predominância das práticas corporais de origem negra, levantando preocupações sobre as práticas, músicas e mensagens antirracistas que o grupo pretendia difundir. Ela questionou: “Por que só falamos de negros? Brancos também sofrem.”

Essa fala causou grande indignação em dois estudantes negros. Foi necessário realizar uma retrospectiva histórica para explicar à estudante a importância de enfatizar culturas africanas e indígenas, informando, por exemplo, que o Brasil foi o último país a reconhecer a necessidade de abolir a escravidão.

No trecho mencionado observa-se uma dinâmica de poder relacionada à branquitude e aos privilégios históricos das pessoas brancas. A intervenção da estudante branca, questionando a predominância das práticas corporais de matriz africana, afro-brasileira e indígenas, reflete o desconforto e o desconhecimento comum de pessoas brancas ao verem seu protagonismo tradicionalmente garantido ser desafiado. Como argumenta Cida Bento (2022), o ‘pacto da branquitude’ assegura aos brancos uma posição de privilégio.

O impacto imediato da fala da estudante branca (“Por que só falamos de negros? Brancos também sofrem?”) exigiu da professora uma mediação cuidadosa. A docente interrompeu momentaneamente a atividade, propondo uma retomada histórica e contextual para o grupo, de forma a evidenciar as razões pelas quais o projeto priorizava práticas de matriz africana e indígena. Essa intervenção também teve como objetivo evitar que o comentário reforçasse estereótipos ou silenciase as vozes negras presentes.

A valorização no currículo escolar de práticas culturais afro-brasileiras e indígenas, como dança e música, é uma forma de combater o apagamento dessas culturas e corrigir distorções históricas. Esse episódio pode ser reflexo de como as relações de poder se manifestam quando as culturas e histórias de grupos racializados ganham visibilidade, ameaçando os privilégios dos grupos brancos. A explicação histórica fornecida pela professora contextualizou a importância dessas culturas e promoveu uma reflexão sobre as estruturas de poder que sustentam o racismo, problematizando representações pejorativas e desconstruindo discursos preconceituosos.

Parece que o conflito gerado pela fala da aluna resultou em seu afastamento das atividades e, de duas amigas. O afastamento das alunas pode representar a interrupção de um possível processo de letramento racial, entendido como a capacidade de identificar, compreender e agir diante das manifestações de racismo. Embora sua permanência pudesse ter favorecido a ressignificação de suas percepções, também é preciso reconhecer que a manutenção de discursos que minimizam ou relativizam o racismo poderia gerar desconforto ou sofrimento aos colegas, especialmente aos que vivenciam cotidianamente experiências de discriminação. A experiência reforça que o espaço escolar, ao se propor antirracista, precisa simultaneamente acolher o diálogo e proteger aqueles que são diretamente afetados pelas estruturas de opressão.

Para os(as) estudantes que permaneceram no projeto, o episódio desencadeou reflexões importantes sobre desigualdade racial, privilégios e a necessidade de reconhecer as contribuições de culturas historicamente marginalizadas.

Em um e-mail, a responsável da estudante expressou concordância com o posicionamento da filha e mencionou que a família também “tem parentes negros”. É importante destacar que o mencionado pela mãe não diminui a natureza da fala da estudante (Almeida, 2013). O racismo não é algo mitigado por laços familiares, mas sim por uma compreensão profunda das estruturas históricas e sociais que sustentam a desigualdade racial. Mesmo pessoas que têm parentes negros podem reproduzir práticas e discursos racistas, já que o racismo está enraizado.

Lélia González (2018), feminista pan-africana Lélia, afirmou que o brasileiro tem um tipo específico de racismo, que é o racismo por denegação, velado, camuflado, diferente do racismo norte-americano, explícito e amparado por leis segregacionistas. Esse racismo omitido, negado, é reflexo do mito da democracia racial, que falaciosamente postulava que o povo brasileiro era um povo miscigenado, que viveria harmoniosamente sem conflitos e de forma cordial, negando com isso a colonização, exploração e toda violência por trás.

A fala da estudante, ao questionar a predominância das práticas culturais negras e mencionar que “brancos também sofrem”, evidencia uma compreensão ainda incipiente sobre as dinâmicas históricas e estruturais de opressão. Tal posicionamento não considerou plenamente o contexto de desigualdades vivenciado por populações negras e indígenas, bem como a relevância de projetos como o descrito, que buscam contribuir para a superação dessas assimetrias.

É possível que a continuidade de sua participação nos encontros contribuisse para uma transformação em sua visão, permitindo-lhe ressignificar sua compreensão e significados, principalmente sobre o sofrimento de negros e brancos na sociedade. Por ser uma criança em processo de ensino e aprendizagem, sua fala foi acolhida de maneira construtiva, recebendo respostas que podem ampliar sua percepção. No entanto, é importante reforçar que sua posição também pode gerar desconforto entre outros membros do grupo, especialmente entre aqueles que reconhecem as manifestações de racismo, muitas vezes sutis, ainda presentes em nossa realidade.

É imprescindível não permitir que as representações anunciadas sejam naturalizadas ou desculpadas por relações familiares, por isso reforçar a ideia de que o racismo não é algo pessoal e isolado, mas uma questão estrutural que exige um



compromisso social, em geral e escolar, em específico para combatê-lo mediante currículos antirracistas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, por exemplo, insere a diversidade cultural como um princípio, oportunizando práticas corporais de matriz africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar, como as realizadas no projeto desenvolvido. Entretanto, conforme apontam Novaes, Triani e Telles (2024), sua implementação vem ocorrendo em um contexto marcado por instrumentos como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que apesar de suas funções declaradas, de apoiar a política pública, opera de forma subserviente a interesses de esferas privadas.

Novaes e Telles (2023) também destacam que essa configuração não apenas fragiliza a autonomia docente, mas também dificulta a incorporação efetiva de 'currículo afirmativo', em consonância com os princípios de uma vida não fascista, na medida em que submete o trabalho pedagógico a lógicas mercadológicas e padronizadoras.

A experiência relatada evidencia que, embora as diretrizes curriculares sinalizem para a pluralidade, sua implementação ainda encontra resistências no cotidiano escolar, especialmente quando confronta interesses, privilégios históricos e discursos arraigados. Além desse tipo de iniciativa governamental, há também programas como o Impulsiona, criado em 2017, que visa instrumentalizar docentes e caracteriza um tipo específico de privatização pautada no filantropocapitalismo, constituindo uma nova racionalidade política neoliberal para a Educação Física Escolar (Novaes *et al.*, 2021).

Nesse contexto, as situações narradas durante as atividades demonstram como tais disputas e influências se materializam no campo prático. Na festa de encerramento do Ensino Fundamental I, o grupo repetiu a apresentação da coreografia feita nos Jogos Intercampi, mas decidiu retirar a coreografia inspirada nas líderes de torcida, pois afinal, havia sido proposta pelas estudantes que se retiraram do trabalho. Isso mostra que estavam mais confiantes e focados em representar apenas elementos originários da cultura negra.

É importante destacar que pesquisas recentes com o currículo cultural da Educação Física (Bonetto e Neira, 2024; Müller, Lima e Neira, 2024; Oliveira Júnior,

Neves e Neira, 2024) indicam que o trato pedagógico das práticas corporais pertencentes aos grupos minoritários, aqui incluídas as de matriz africana, afro-brasileira, indígena e todas as periféricas, constitui em aspecto primordial para a produção de subjetividades solidárias.

Isso significa que não se ensina o antirracismo somente falando sobre ele, mas afirmando o direito às diferenças, o que implica abordar seriamente os conhecimentos que constituem as identidades culturais das populações marginalizadas. Souza, Neira e Telles (2023) apontam que o currículo cultural pode propiciar a inserção de saberes que englobam os anseios de muitos daqueles que não se veem incluídos na habitual homogeneidade curricular vigente de muitas escolas, voltada à meritocracia e valorização do rendimento.

Essa visão se concretiza em situações cotidianas, como no episódio em que uma criança solicitou autorização para dançar de chinelos. Com base em Woodward (2012), é possível perceber que a representação simbólica do chinelos contribui para a sensação de identificação e pertencimento a um grupo identitário de dançarinos do passinho. Nesse movimento, as gestualidades características do grupo cultural dos estudantes adentraram os muros da escola, sendo legitimadas. Quando os elementos da cultura corporal comumente subalternizados, como o funk, o passinho e outras manifestações periféricas recebem o devido destaque nesse território, constata-se o movimento de descolonização do currículo pela disseminação de outras representações e saberes.

Conforme afirmam Corsino e Conceição (2016), é fundamental problematizar os saberes das culturas africana, afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física, inclusive por meio de aspectos legislativos (Leis 10.639/03 e 11.645/08). Essa abordagem contribui para a construção de novos olhares sobre a função social da Educação Física na Educação Básica, promovendo a descolonização do corpo negro sob a perspectiva de libertação (Souza, 2022).

Silva (2010) ensina que o currículo é um espaço de disputas. Logo, sua descolonização não acontece de forma suave, nem tampouco isenta de constatações. É o que se percebe com o questionamento da estudante branca acerca do trabalho pedagógico concentrado em práticas corporais contra-hegemônicas. É possível atribuir à branquitude essas e outras formas de resistência. De acordo com Bento

(2022), a branquitude se caracteriza pelo privilégio invisível que os brancos possuem em uma sociedade estruturalmente desigual, e essa resistência ao destaque das culturas negras e indígenas revela o medo de perder esse privilégio.

Bárbara Carine Pinheiro (2023) desempenhou um papel central na discussão sobre como adotar atitudes antirracistas no cotidiano escolar, uma contribuição fundamental para o projeto. Carine explora o impacto de práticas pedagógicas que silenciam as pessoas negras e sugere alternativas para combater essas atitudes, visando sensibilizar educadores(as) para as opressões estruturais que afetam a comunidade escolar. A leitura foi indicada por uma das responsáveis das alunas do projeto. De acordo com LePage *et al.* (2019) existe uma potente relação no estreitamento de laços entre familiares e escola.

Já a escritora, ficcionista e ensaísta Conceição Evaristo (2013) oferece uma visão sobre a experiência das mulheres negras, abordando questões de raça e gênero a partir de relatos de luta e resistência. Este livro se tornou essencial para o entendimento das opressões enfrentadas por essas mulheres, especialmente nas periferias. O que contribuiu significativamente para as reflexões durante a elaboração do projeto. Não foi difícil entender as dores das mulheres negras ao ler esse livro, na verdade, ajuda a compreender o porquê da relevância de um projeto que visa se atentar ao reflexo social das dores dessas mulheres.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em quase nove meses, diversificadas atividades de ensino foram propostas e construídas de forma coletiva, tanto com a participação da comunidade escolar quanto de estudantes coordenadoras/bolsistas que aceitaram a empreitada. Foi um ambiente propício a reflexões potentes sobre como ter atitudes antirracistas em todas as situações cotidianas, independentemente da pigmentação da nossa pele. Apesar de uma ideia inicial de tematizar práticas corporais de origem indígena e africanas, o interesse maior dos(as) estudantes recaiu sobre práticas africanas, além disso, o tempo limitado disponível não permitiu um aprofundamento maior nas culturas e práticas indígenas. No entanto, a experiência possibilitou reconhecer a importância

dessas práticas como instrumentos significativos para o enfrentamento e a mitigação de atitudes racistas.

Se torna relevante destacar também que a construção de um projeto de educação antirracista nas aulas de Educação Física necessita de um processo amplo de leitura de mundo e desconstrução, pois existe uma estrutura societária racista que dificulta a efetivação de propostas educativas contra-hegemônicas (Maldonado, 2023). Nesse sentido, em muitos momentos percebemos atitudes preconceituosas dos(das) integrantes, pois essa é uma situação-limite que precisará sempre ser retomada e problematizada em outras experiências.

Como desfecho, é importante apontar o lugar de cada cidadão na luta antirracista social, de reconhecimento histórico e necessidade constata de debates que evitem o silenciamento de crianças negras. Observa-se que, em vez de camuflar os conflitos identitários para que não sejam vistos, o currículo cultural promove o confronto, abre espaços para que estudantes exponham e reflitam sobre os sentimentos e impressões pessoais que emergem nos momentos de discordância (Neira e Nunes, 2022).

A experiência evidenciou a importância de problematizar e descolonizar o currículo escolar, conforme defendido por Corsino e Conceição (2016), e contribuiu para a construção de uma prática pedagógica mais inclusiva e crítica. O planejamento participativo, as discussões e as vivências proporcionaram a oportunidade do ensino participativo e representativo não apenas para os(as) estudantes, mas também para a comunidade escolar como um todo.

Nesse sentido, é possível concluir afirmando que a experiência foi rica do ponto de vista docente e discente, contribuindo para outras formas de pensar o ambiente escolar, como um espaço também capaz de acolher as culturas minoritárias, que apesar de sufocadas pelo sistema/culturas hegemônicas, ainda (re)existem e têm muito a nos ensinar. Além disso, os tensionamentos existentes por discordâncias podem ter sido um espaço inesgotável de aprendizado.

A mensagem transmitida pelo grupo, afirmando que “o quilombo veio dizer”, “que a favela veio dizer” e de que apenas querem ser felizes, mensagem por eles apresentada em cartazes durante a coreografia, podem ter ecoado nos ouvidos daqueles que acompanharam as apresentações. Aquelas crianças negras que

coordenaram o projeto, aquele menino que pôde ter a vivência de uma prática corporal da sua comunidade dentro da escola, podem ter contribuído para olhar para escola como um local possível de viver, de ser aceito, de representação, de escuta e propício para cultivar memórias afetivas positivas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. C. **Racismo na escola: um estudo da linguagem racista e de suas implicações no contexto escolar da UEB**. São Luís, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, 2013.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Esquizoexperimentações: a emergência de um cursumetodológico para a Educação Física cultural. **Revista Cocar** (ONLINE), v. 20, p. 1-19, 2024.

CARVALHO, M. A escrita de si e a formação de professores: experiências autobiográficas e pesquisa educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 287-300, 2003.

CHAIM JÚNIOR, C. I. **Cultura corporal juvenil da periferia paulistana: subsídios para a construção de um currículo de Educação Física**. 2007. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

COELHO, M. C. *et al.* Negritude, pedagogia crítica e educação física escolar: uma possibilidade de diálogo entre Aimé Césaire e Paulo Freire. In: BOROWSKI, E. B. V.; MEDEIROS, T. N.; BOSSLE, F. (Org.). **Por uma perspectiva crítica na educação física escolar: ensaiando possibilidades**. Curitiba: CRV, 2020. p. 143-152.

COELHO, M.C.; MALDONADO, D. T.; BOSSLE, F. Professor de Educação Física (escolar) intelectual transformador: resistências ao modelo gerencialista e neoconservador da educação de mercado. **Conexões**, Campinas: SP, v. 19, e021027, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8660399>.

Acesso em: 21/05/2022.

CORSINO, L. N.; CONCEIÇÃO, W. L. **Educação física escolar e relações étnico-raciais: subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.**

Curitiba: CRV, 2016.

EVARISTO, C. **Insubmissas lágrimas de mulheres.** São Paulo: Pallas Editora, 2013.

FARIAS, U. de S. *et al.* Educação física escolar no ensino fundamental: o planejamento participativo na organização didático-pedagógica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-24, 2019.

FREIRE, P. **Conscientização.** São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Política e educação.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GOMES, N. L. Movimento negro educador: questões para a Educação Física e as Ciências do esporte. In: VAGO, T. M.; LARA, L. M.; MOLINA NETO, V. (Org.). **Educação Física e Ciências do Esporte no tempo presente.** Maringá: Eduem, 2021.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZÁLEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZÁLEZ, L. **Primavera para as rosas negras.** São Paulo: Diáspora Africana, 2018. p. 190-214.

LEPAGE, P. *et al.* A gestão da sala de aula. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Org.). **Preparando os professores para um mundo em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2019. p. 280-305.



MALDONADO, D. Educação física antirracista no Ensino Médio Integrado: diálogos com o currículo crítico-libertador. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 8, jan./dez., p. 02-27, 2023.

MALDONADO, D. T.; NEIRA, M. G. Resistências e transgressões na prática político-pedagógica da educação física. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. 1-31, 2022.

MOLINA NETO, Vicente; SANTOS, Wagner dos; SILVA, Paulo Rogério Meira da. A cultura afro-brasileira e a educação física: um retrato da produção do conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26065, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.93164>.

MÜLLER, A.; LIMA, M. F.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física e a educação antirracista: um olhar a partir dos princípios ético-políticos. **Revista Corpoconsciência (Eletrônica)**, v. 28, p. e18279, 2024. Pag 15

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: relatos de experiência**. Jundiaí: Paco, 2018.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022.

NEVES, L. M. **Autobiografias escolares e narrativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NOBREGA, C. C. dos S. Por uma educação física antirracista. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 34, n. esp., p. 51-61, 2020.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/173145>. Acesso em: 11 abr. 2025.

NOGUEIRA, V. A. *et al.* A influência do pensamento freireano na Educação Física escolar: perspectivas contra-hegemônicas de pesquisa e ensino. **Revista de Educação Popular**. Uberlândia, v. 20, n. 3, p. 142-163, set./dez., 2021. Disponível

em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/61998>. Acesso em: 23/07/2023.

NOVAES, R. C.; SOARES, A. J.; ADRIÃO, T.; TELLES, S.C.C. Educação Física Escolar e Filantropocapitalismo: o *¿*Impulsional*¿* e a privatização de uma narrativa curricular. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 21, p. 1374-1404, 2021.

NOVAES, R. C.; TRIANI, F. DA S.; TELLES, S. DE C. C. O GERME e a estetização da existência na educação física escolar. **Educar Em Revista (Impresso)**, v. 40, p. 1-20, 2024.

NOVAES, R. C.; TELLES, S. DE C. C. Para uma Educação Física não fascista. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, p. 1-14, 2023.

OLIVEIRA JUNIOR, J. L.; NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. Por uma Educação Física antirracista: possibilidades do currículo cultural. **Revista Internacional De Formação De Professores (RIPF)**, v. 9, p. 1-19, 2024. Pag 15

OLIVEIRA, A. D. S. de; NOGUEIRA, A. F. S. A criança negra e os documentos publicados pelo Ministério da Educação no período de 1960 a 2000. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5413>. Acesso em: 11 abr. 2025.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E.C. de; VICENTINI, P. Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-352, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>.

PINHEIRO, B. C. **Como ser um educador antirracista: Para familiares e professores**. São Paulo: Planeta, 2023.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A tematização no currículo cultural da Educação Física. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 64-82.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, P. A.; NOFFS, N. A. **Planejamento participativo nas aulas de educação física escolar: significados existentes nessa proposta**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

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

SOUZA, A. C. C. de; NEIRA, M. G.; TELLES, S. de C. C. Educação Física cultural: o currículo em ação pela ótica docente. **Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS**, v. 29, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127698>. Acesso em: 11 abr. 2025.

SOUZA, B. M. Descolonização do corpo negro nas aulas de Educação Física Escolar: corpos historicamente invisibilizados construindo liberdade. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 7, n. 1, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/3741>. Acesso em: 11 abr. 2025.

WOODWARD, K. *et al.* Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 7-72.

---

Artigo apresentado em 16/04/2025  
Aprovado em 15/09/2025  
Versão final apresentada em 23/01/2026

---

Editora chefe: Carla Cardi Nepomuceno de Paiva.

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença de Atribuição Creative Commons.

