

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DIALOGANDO SOBRE A DOCÊNCIA

EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: DIALOGUING ABOUT TEACHING

EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES Y EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: DIALOGANDO SOBRE LA DOCENCIA

Carlos Henrique Anacleto Fonte¹

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Eduarda Cristina de Oliveira Santos²

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Rodrigo Lema Del Rio Martins³

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Resumo

O estudo teve como objetivo compreender as estratégias didático-metodológicas adotadas por uma professora de Educação Física (EF) do ensino fundamental anos finais para a tematização da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) com seus estudantes, bem como os desdobramentos em sua prática pedagógica. Para esse fim, utilizou-se uma abordagem de pesquisa de campo qualitativa, descritiva e transversal, do tipo observação simples, seguida de entrevista semiestruturada. Utilizou-se também a análise categorial semântica por acervo, presente na Análise de Conteúdo (Bardin, 2002), para a interpretação dos dados oriundos da observação e da entrevista. A partir disso, duas categorias foram geradas: (1) Os desafios e as potencialidades da ERER na EF; e (2) Docência, Identidade Profissional e Relações Étnico-raciais. Os principais tópicos dessas categorias foram os entrelaçamentos entre as questões étnico-raciais e EF, com temas como racismo, formação continuada e interdisciplinaridade. Em conclusão, foi possível notar que a inserção da ERER na EF promove, por meio de práticas pedagógicas ancoradas na ideia de cultura corporal de movimento, ações educativas de cunho antirracistas, possibilitando, assim, a desconstrução de estereótipos e a valorização dos grupos étnicos presentes em sala de aula.

Palavras-chave: Docência; Antirracismo; Práticas corporais.

- ¹ Graduado em Licenciatura em Educação Física - Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Membro do Laboratório GPDEF (Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física).
- ² Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ). Mestra em Educação pelo Programa Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora de educação física efetiva da Rede Municipal de São João de Meriti (RJ). Membro-pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF/UFRRJ).
- ³ Doutor e Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialista em Gestão Escolar (UFES). Licenciado Pleno em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), além de Pedagogo formado pela ISEAT. Professor Adjunto da UFRRJ, lecionando nos cursos de graduação em Educação Física e Pedagogia, bem como nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc) e em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), no qual exerceu a coordenação (2022-2024).

Abstract

The study aimed to understand the didactic-methodological strategies adopted by a Physical Education (PE) teacher of elementary school final years for the thematization of the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) with her students, as well as the developments in her pedagogical practice. For this purpose, a qualitative, descriptive and cross-sectional field research approach was used, of the simple observation type, followed by a semi-structured interview. Semantic categorical analysis by collection, present in Content Analysis (Bardin, 2002), was also used for the interpretation of the data from the observation and interview. From this, two categories were generated: (1) The challenges and potentialities of ERER in PE; and (2) Teaching, Professional Identity and Ethnic-racial Relations. The main topics of these categories were the intertwinings between ethnic-racial and PE issues, with themes such as racism, continuing education and interdisciplinarity. In conclusion, it was possible to note that the insertion of ERER in PE promotes, through pedagogical practices anchored in the idea of body culture of movement, educational actions of an anti-racist nature, thus enabling the deconstruction of stereotypes and the valorization of ethnic groups present in the classroom.

Keywords: Teaching; anti-racism; body practices.

Resumen

El estudio tuvo como objetivo comprender las estrategias didácticas-metodológicas adoptadas por una profesora de Educación Física (EF) de la escuela primaria en los últimos años para la tematización de la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) con sus estudiantes, así como los desarrollos en su práctica pedagógica. Para ello, se utilizó un enfoque de investigación de campo cualitativo, descriptivo y transversal, del tipo observación simple, seguido de una entrevista semiestructurada. También se utilizó el análisis categórico semántico por acervo, presente en el Análisis de Contenido (Bardin, 2002), para la interpretación de los datos procedentes de la observación y la entrevista. A partir de esto, se generaron dos categorías: (1) Los desafíos y potencialidades de la ERER en la EF; y (2) Enseñanza, Identidad Profesional y Relaciones Étnico-raciales. Los principales temas de estas categorías fueron los entrelazamientos entre las cuestiones étnico-raciales y la FE, con temas como el racismo, la formación continua y la interdisciplinariedad. En conclusión, fue posible observar que la inserción de la ERER en la EF promueve, a través de prácticas pedagógicas ancladas en la idea de cultura corporal de movimiento, acciones educativas de carácter antirracista, permitiendo así la deconstrucción de estereotipos y la valorización de los grupos étnicos presentes en el aula.

Palabras claves: Enseñanza; antirracismo; prácticas corporales.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a educação brasileira tem se apresentado como campo de diversas discussões e reflexões, mobilizadas tanto por profissionais da área quanto por diferentes movimentos sociais e que têm gerado mudanças e ressignificações em escolas de todo o país (Pinheiro, 2023). Tais agentes sociais compreendem a importância do processo de ensino-aprendizagem para a mitigação das desigualdades e equidade das oportunidades às classes sociais, etnias, gêneros e sexualidades (Gomes, 2017).

Nessa perspectiva, a partir dos pensamentos e da militância de grupos sociais, sobretudo dos movimentos negros e de seu caráter educador (Gomes, 2025), surge a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), vertente didática expressa pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 (Brasil, 2003, 2008), que torna obrigatório o ensino das Culturas e



Histórias Afro-Brasileiras e Indígenas na educação básica brasileira. Portanto, contemplar a EREER no cotidiano escolar é fundamental para equalizar temáticas de valores amplos, reconhecendo a diversidade e as histórias a partir de uma perspectiva antes silenciada (Candau; Koff, 2015).

Enquanto componente curricular da educação básica, a Educação Física (EF) tem papel fundamental na formação integral do indivíduo, apresentando-lhe diversos saberes da cultura corporal de movimento (Paes Neto; Dias; Espírito Santo, 2021; Pereira *et al.*, 2019). Tal característica torna a EF um potente articulador da EREER no *chão da escola*, capaz de potencializar e corroborar a luta antirracista mediante, variadas práticas corporais (Barbosa *et al.*, 2021).

Sob a luz dos pensamentos de Rufino (2023, p. 82) - que diz: “É no corpo que se expressa, sente e partilha a educação como ato amoroso e prática de liberdade” - e de Siqueira (2023, p. 164) - de que: “[...] É urgente e necessário realizarmos reflexões sobre o que fundamenta as nossas ações educativas na Educação Física e reafirmar as ações propositivas que têm a intenção de romper preconceitos”-, chegamos ao seguinte questionamento: de que maneira os(as) professores(as) de EF, em suas ações pedagógicas, podem potencializar a compreensão das corporeidades afro-brasileiras numa perspectiva antirracista?

Embora, estudos indiquem que a EREER ainda é pouco conhecida pelos professores, tanto da rede pública quanto da rede privada (Crelie; da Silva, 2019; Pereira *et al.*, 2019; Siqueira, 2023), alguns profissionais de EF atuam nessa perspectiva mesmo sem conhecimento das normativas (Brasil, 2003, 2008; Pereira *et al.*, 2019). Nesse viés, o presente estudo visa compreender as estratégias didático-metodológicas adotadas por uma professora de EF do ensino fundamental anos finais para a tematização da EREER com os estudantes e seus desdobramentos na prática pedagógica.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo qualitativa, descritiva e transversal, do tipo observação simples, seguida de entrevista semiestruturada. Conforme Martins e Barcelos (2025), as pesquisas qualitativas não consistem apenas na análise exclusiva de números, pois os dados produzidos com os sujeitos são subjetivos e passíveis de interpretações diversas. No campo dos estudos descritivos, busca-se caracterizar com riqueza de detalhes determinada população ou fenômeno social, evidenciando o estabelecimento de relações entre variáveis. No que tange à observação simples, o



pesquisador se encontra como espectador de distintas situações estudadas, sem promover intervenções (Prodanov; Freitas, 2013).

A seleção do sujeito participante ocorreu por meio de conveniência (Prodanov; Freitas, 2013), dada a ciência de que a professora convidada aborda a EREER em suas aulas de forma intencional. A pesquisa de campo foi iniciada após a aprovação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/Plataforma Brasil/CEP), CAEE 82552624.0.0000.0311, sob o parecer: 7.075.318. A participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constavam as informações sobre o estudo, e o acompanhamento ocorreu com uma turma de 9º ano, em uma escola de anos finais da educação básica, no município de Seropédica/RJ.

A coleta de dados fundamentou-se, principalmente, na realização de entrevista, instrumento que visa à obtenção de dados e informações de um sujeito sobre determinada temática (Martins; Barcelos, 2025). De forma complementar, dados oriundos da observação simples também foram considerados a fim de conferir maior precisão à análise e triangular as informações fornecidas pela participante. O roteiro da entrevista consistiu em oito perguntas alinhadas ao objetivo do estudo.

QUADRO 1 – Perguntas realizadas em campo

ORDEM	PERGUNTAS
1º	Pode falar sobre o que a Lei 10.639/2003 representa para você?
2º	A seu ver, quais são os resultados da implementação das leis?
3º	Já sofreu alguma dificuldade ao aplicar EREER em suas aulas, por parte dos alunos, pais ou gestores?
4º	Há suporte da secretaria de educação ou da coordenação pedagógica para que a temática EREER seja aplicada?
5º	Além das abordagens que presenciei em suas aulas, existe alguma que já usou ou usa para aplicação da temática EREER?
6º	Como conheceu os jogos de tabuleiro africano e indígena?
7º	Em nossos encontros, foi possível ver os critérios de avaliação com o 9º ano, decididos nas primeiras aulas bimestrais. No entanto, como avalia os demais anos?
8º	Como acha que suas práticas com os jogos de tabuleiro africano e indígena podem ajudar no combate ao racismo?

Fonte: Elaborado pelos autores

Para o tratamento dos dados oriundos da observação simples e da entrevista, foi utilizada a Análise de Conteúdo, especificamente a análise categorial semântica por acervo. A análise de conteúdo trata-se de um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever e organizar o conteúdo das mensagens, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de sua produção/recepção (Bardin, 2002).



A análise categorial semântica por acervo, por sua vez, caracteriza-se pela fragmentação do material em unidades de registro (respostas da participante em entrevista), reagrupadas em categorias definidas *a posteriori*, conforme o conteúdo das respostas (Bardin, 2002). Para melhor compreensão e fluidez textual, chamaremos a professora participante pelo nome fictício de Dandara, em homenagem a Dandara dos Palmares, uma heroína negra da história brasileira (Caetano; Castro, 2020).

A partir da leitura do material e da aproximação das unidades de registro, as seguintes categorias foram geradas: (1) Os desafios e as potencialidades da EREER na EF: trechos que se relacionam aos desafios e às potencialidades de aplicabilidade da EREER no contexto da EF, compreendendo as perspectivas da entrevistada; e (2) Docência, Identidade Profissional e Relações Étnico-raciais: trechos que se relacionam com a formação da identidade profissional da entrevistada e os desdobramentos em sua prática pedagógica. Tais categorias serão detalhadas e discutidas com a literatura a seguir.

Os desafios e as potencialidades da EREER na EF

Nesta categoria, foram alocadas falas que se relacionam com os desafios e as potencialidades da EREER na EF na perspectiva de Dandara. Os subtemas citados foram: ausência de materiais nas aulas de EF, formação docente, interdisciplinaridade e ampliação de saberes sobre o continente africano por meio dos jogos de tabuleiro africano.

Existem diversas formas de se trabalhar a EREER na EF, por exemplo com danças (Siqueira, 2023) e lutas (Pomin; Café, 2020), e Dandara optou por introduzir a temática por meio dos Jogos de Tabuleiro Africanos e Indígenas (JTAI), valendo-se da ludicidade, da criatividade e da criticidade. A aplicação dos JTAI, além de suscitar questões culturais, atua diretamente nos componentes cognitivo e afetivo do indivíduo (Cunha, 2016; Vinha, 2010).

A partir da análise da entrevista e da observação de campo, evidencia-se que algumas problemáticas da EF se fazem presentes no cotidiano pedagógico de Dandara, com destaque para a escassez de material (Carvalho; Barcelos; Martins, 2020). Verificou-se que todos os jogos de tabuleiro foram adquiridos com recursos da própria docente, enquanto outros materiais foram produzidos de forma reciclada ou alternativa, conforme ilustrado em uma de suas falas: “Eu usei para fazer a corrida de tora macarrão de piscina [...]. Derrubar toco, eu fiz de isopor [...]. Peteca, eu construí utilizando saco de mercado, ficava amassando papel, jornal [...]” (Dandara).

Essa escassez de material nas aulas de EF é um problema frequente nas instituições de ensino do Brasil, agravando-se substancialmente na rede pública de ensino público e



interferindo diretamente na motivação de estudantes e professores. Diante dessa realidade, como estratégica para assegurar a manutenção das práticas pedagógicas, muitos docentes recorrem à produção de materiais alternativos (Carvalho; Barcelos; Martins, 2020).

Para além das aulas regulares, Dandara explorou outra abordagem da ERER, ao articular a perspectiva dos jogos com diferentes formas de aplicabilidade, em caráter interdisciplinar com outros docentes na *Semana da Consciência Negra*. Sobre suas intencionalidades com a inserção do projeto na Semana, a professora afirmou:

A minha ideia é dividir essa turma em grupos, cada grupo vai falar sobre a origem de determinado jogo, um vai falar sobre a origem outro sobre as regras [...] outros professores, por exemplo, “ah tem matemática nesse jogo”, ele trabalhou isso, pedir ajuda desses outros profissionais para tentar mostrar a **interdisciplinaridade** (Dandara, **grifo nosso**).

Cunha (2016) destaca que a interdisciplinaridade na tematização das JTAI é necessária e viável, visto que, ao abordar um jogo africano, pode-se dialogar com a Geografia, a História, a Arte e, até mesmo, com a Matemática, trabalhando, por exemplo, o país de origem e sua gênese, os elementos estéticos presentes nessa produção cultural, bem como os conceitos numéricos aplicados nos jogos (Muller, 2013). Portanto, a partir dos JTAI e de seu papel interdisciplinar, é possível contribuir para um aprendizado integrado a diversas áreas do conhecimento, ampliando o repertório cultural e estimulando o pensamento crítico dos estudantes (Cunha, 2016; Muller, 2013).

Sob essa ótica, a atuação coletiva dos educadores torna-se essencial para promoção de uma educação antirracista. A inserção de projetos interdisciplinares, como os citados anteriormente, traz uma abordagem coletiva do ensino, essencial para o desenvolvimento dos educadores, que podem, assim, adquirir novos conhecimentos. Corroborando tal afirmação, Nóvoa (2019, p. 6) destaca que: “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”.

Em continuidade, um dos pontos relevantes a serem pensados a partir da relação da ERER com os JTAI está relacionado à prática antirracista. Ao ser perguntada sobre seu objetivo com os jogos e sobre como sua abordagem pode colaborar com o combate ao racismo, Dandara destacou:

[...] (meu objetivo) é que todo mundo aprenda a jogar! Isso aí é, mas não é esse o importante. O meu objetivo, é disseminar a ideia, desconstruir, na verdade, a ideia que se tem de África [...] quando se fala em África, se pensa na Etiópia, ainda mais a criança, porque quando se fala em África, a gente pensa logo nos médicos sem fronteiras com se África fosse um país e não um continente inteiro, cheio de países riquíssimos. A minha ideia é desconstruir o que se tem no imaginário tanto africano, quanto indígena.



A promoção de conhecimento sobre o continente africano em uma perspectiva antirracista é fundamental para desconstruir preconceitos normalizados no cotidiano educacional e na formação identitária dos estudantes (Nunes, 2011). Nesse sentido, Dandara aborda conteúdos de forma lúdica, como estratégia de engajamento dos alunos em suas práticas, além de estimular o pensamento crítico de forma divertida e prazerosa (Cunha, 2016). Porém, é importante destacar que somente a tematização dos jogos não garante uma prática antirracista nem uma formação cultural ampliada dos alunos, é essencial que a mediação docente seja intencional e reflexiva, a fim de romper com estereótipos racistas e promover uma valorização da negritude (Cunha, 2016).

Acerca da importância do papel docente na educação antirracista, ao ser questionada sobre como conheceu os JTAI, Dandara apontou: “Em 2019, eu fiz uma formação em jogos indígenas na EF. Eu busquei esse conhecimento, a partir desse conhecimento eu apliquei na escola, então os meus alunos aprenderam a questão indígena.”. A partir dessa afirmação, é possível inferir que a professora explicita a importância da formação continuada para novas perspectivas docentes relacionadas a EREER (Siqueira, 2023).

Segundo Silveira e Alviano Junior (2022), a formação inicial da EF pouco dialoga com temáticas relevantes e latentes como a EREER, a qual deve ser uma prática ligada à realidade escolar, visando a um ensino que aborde questões presentes na contemporaneidade. Em função dessa precariedade, Siqueira (2023) ressalta que a formação continuada em EF é imprescindível para qualificar a abordagem da EREER, pois abre-se um espaço-tempo oportuno a reflexões sobre o tema e ao compartilhamento de experiências concretas sobre as diversas possibilidades de se abordar pedagogicamente a EREER na escola.

Ao ser questionada sobre a implementação da Lei 10.639/03, Dandara enfatizou que: “[...] tem muita gente boa fazendo, e tem gente meio perdida, ainda não sabendo direito o que fazer ou como fazer, mesmo porque isso não é culpa dos professores, isso é culpa de algo maior.”. Sob essa ótica, depreende-se que, embora o marco normativo brasileiro tenha avançado significativamente últimos anos (Brasil, 2003, 2008), a efetivação da EREER ainda enfrenta obstáculos, como a ausência de conteúdo. A temática, quando inserida, muitas vezes é promovida de forma superficial e limitada (Barbosa *et al.*, 2021).

O que se materializa em sala de aula é reflexo da construção de um currículo pautado pela branquitude, que determina se o conteúdo será ou não aplicado na escola (Oliveira, 2023). Santos *et al.* (2025) inferem que, até mesmo na formulação da Base Nacional



Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), tais temáticas, caras ao sujeito e à sua formação integral, foram negligenciadas. No caso específico da EF, a EREER aparece limitada a três das seis unidades temáticas, a saber: jogos e brincadeiras, lutas e danças (Brasil, 2018).

Nesse contexto, muitos docentes não se sentem preparados para a tematização da EREER em suas práticas pedagógicas, o que resulta em uma abordagem isolada, apenas para cumprir com a normativa (Brasil, 2003, 2008; Rodrigues; Neira, 2016). Tal prática alinha-se ao conceito de *pedagogia do evento* proposto por Bakke (2011), em que a EREER se restringe a datas comemorativas, como 20 de novembro (Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra), 13 de maio (Dia da Abolição da Escravatura no Brasil) e 19 de abril (Dia dos Povos Indígenas). Nessa perspectiva, a abordagem ocorre mediante uma aplicação que não engaja toda a comunidade escolar nem promove a luta antirracista de forma efetiva.

Dandara manifesta uma postura crítica a esse modelo, defendendo o rompimento com a *pedagogia do evento*:

Não usar a educação das relações étnico-raciais como uma coisa isolada “*ah não é dia 20, vou lá falar do dia 20 então vai ser esse dia*”, eu acho que a gente precisa trazer sempre essas questões em todo contexto escolar né, independente da data (Dandara).

Essa narrativa demonstra que a docente reconhece a importância da EREER em todo percurso formativo dos alunos (Siqueira, 2023). No fazer pedagógico de Dandara, a implementação dos JTAI põe em evidência culturas historicamente silenciadas, comprovando que a EF pode estabelecer diálogos de maneira constante com os saberes afro-brasileiros e indígenas. É fundamental tomarmos consciência de que não devemos esperar datas específicas para a aplicação de uma educação antirracista, conforme nos alerta Siqueira (2023), pois promover o debate e o questionamento dos estudantes ao longo de toda a sua formação, em uma perspectiva racial, fomenta o combate ao preconceito e a desmistificação do senso comum (Siqueira, 2023).

A partir das análises, foi possível compreender que Dandara reconhece a importância da EREER na EF e opta por uma abordagem extremamente relevante por meio dos JTAI, visto seu potencial reflexivo e cultural. Mesmo com tamanha dedicação, algumas problemáticas do componente curricular fazem-se presentes, como a escassez de material, o que requer criatividade da docente para a aplicabilidade dos conteúdos. O uso da interdisciplinaridade chama atenção, ao explorar todas as possibilidades apresentadas pelos saberes africanos e indígenas em diversos componentes curriculares, evidenciando a necessidade do coletivo para a formação integral dos indivíduos.



Por fim, vale destacar a importância da formação continuada focalizada na EREER na EF, dada a lacuna dessa temática nos currículos de formação inicial dos professores. Notamos que, mesmo com o desafio da ausência de material e formação inicial precarizada, Dandara compreende a EREER como parte do percurso formativo dos estudantes e utiliza-se da EF para dialogar com algo caríssimo aos alunos: sua identidade.

Docência, Identidade Profissional e Relações Étnico-raciais

Nesta categoria, foram alocadas falas que se relacionam com os aspectos identitários de Dandara, sua percepção e concepção em relação às Leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como os desdobramentos para seu fazer docente. Os subtemas citados foram: movimentos negros e cabelo crespo.

Para além dos aspectos curriculares e políticos que se fazem presentes na prática docente, a partir das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (Brasil, 2003, 2008), torna-se necessário entender a interpretação de Dandara sobre tais formulações e seus impactos. Assim, ao ser perguntada sobre o significado das normativas, ela respondeu:

A Lei 10.639 ela é uma política de reparação, se não houvesse racismo, não existiria a Lei. E se houve a necessidade dessa Lei, que é fruto da luta do Movimento Negro, desde o século XX, é uma vitória do Movimento Negro. Porque é necessário dar visibilidade à história de forma positiva, não o que foi contado nas outras épocas.

Esse excerto evidencia que a legislação — especificamente a Lei 10.639/03 — tem um significado amplo para Dandara, pois ela destaca que a normativa não é apenas uma abordagem educacional, mas uma herança dos movimentos negros, que, ao longo de vários anos, contribuíram para construção de diversas políticas públicas, voltadas à luta antirracista (Gomes, 2020). Assim, visto que a escola tem como papel fundamental a construção e a socialização do conhecimento, os saberes emancipatórios construídos pelos movimentos negros são primordiais para reparação e ressignificação da história do povo preto em nosso país (Gomes, 2017), inclusive na EF.

Dada a característica educadora dos movimentos negros e os desdobramentos advindos de suas lutas sociais — como a promulgação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) —, observa-se que a formação identitária de sujeitos negros foi, direta e indiretamente, impactada por essas conquistas (Gomes, 2017, 2025). Dandara pode ser interpretada como um desses exemplos, porque, na condição de mulher negra, interessada e impactada pelos saberes afro-brasileiros, demonstrou preocupação em formar-se criticamente para tematizar a EREER em suas práticas pedagógicas, podendo então impactar e empoderar



outros sujeitos. De acordo com Santos *et al.* (2022, p. 15), “A representação do ser mulher negra e professora no processo de construção de identidade requer um entendimento do próprio espaço que a mulher negra ocupa”. Sob esse prisma, como ato de resistência e promoção de seus direitos, a docente traz encarnada na sua docência a luta dos movimentos negros, aplicando a EREER em suas aulas.

Tal atravessamento fica evidente em um relato específico de Dandara, no qual diz que, antes mesmo de conhecer os JTAI e a EREER, já considerava a EF um componente curricular potente para dialogar ativamente contra todas as formas de discriminação:

[...] o projeto que eu fiz, “cartão vermelho para o preconceito”, eu usei cartão vermelho que é especificamente da nossa área, e a ideia era falar de afetividade, e toda vez que o aluno fosse grosseiro, o aluno fosse preconceituoso de qualquer tipo, não só racial, qualquer tipo de qualquer forma de preconceito, ele era advertido com um cartão vermelho (...) dependendo da gravidade eu chamava ele [o aluno] para conversar, com intuito de educar não era de punir [...] (Dandara).

Sendo a escola um espaço perpassado pelas relações sociais, conflituosas ou não, a percepção crítica dos docentes da educação básica acerca das demandas contemporâneas é um traço caro à formação integral dos sujeitos que as vivenciam (Gomes, 2021). Assim, ao anunciar a preocupação com as discriminações que permeiam a escola, Dandara demonstra que seu olhar para os alunos vem de um lugar sensível, que também impacta sua prática pedagógica. Diante de sua autodeclaração como uma mulher negra, influenciada pela cultura afro-brasileira e interessada nos desdobramentos desses saberes, nota-se que a docente carrega essas influências para um tipo de EF autoral, acreditando na materialização desses conhecimentos no cotidiano escolar.

O excerto a seguir reafirma o seu compromisso com a educação antirracista. A partir de sua trajetória e formação crítica, ela destaca algumas problemáticas, às vezes imperceptíveis aos profissionais do magistério:

Vou até trazer um relato recente, de uma escola, que fui fazer a questão do cabelo maluco. Eu fui falar que a questão do cabelo maluco precisava ter um olhar mais atento, porque a ideia do cabelo maluco, graças a Deus não vi nada de forma pejorativa, mas é uma brecha que se abre, porque dentro do imaginário do outro o cabelo maluco, desestruturado, é o cabelo étnico, então graças a Deus não vi. Então quando eu fui falar disso, qual foi a resposta, fui falar disso para direção, da possibilidade dessa brecha, ela “*ah, já vem você com esse ‘mimimi’, porque a gente só quer fazer uma coisa divertida*” [...].

De acordo com Gomes (2003, p. 174): “o cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia



a sua simbologia difere de cultura para cultura.” Assim como aponta Dandara, o cabelo crespo configura-se como um marcador identitário historicamente marginalizado, cujos estigmas acompanham a trajetória dos sujeitos desde a infância, sobretudo no ambiente escolar (Gomes, 2002, 2003). Corroborando o excerto, Gomes (2002, p. 45) destaca que:

A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito.

No âmbito da EF escolar, a questão da representação social acerca de cabelo “bom” ou “ruim” emerge frequentemente, como nos mostra Siqueira (2023). Para a autora, é:

Nosso papel como educadores atentos com a luta antirracista é proporcionar um ambiente acolhedor e seguro no qual esses alunos possam ter oportunidades e acesso a conhecimentos e a instrumentos que os ajudarão tanto na (re)construção dessa sua imagem quanto na construção de um diálogo que fortalece as atitudes de não preconceito e não discriminação (p. 162).

É possível notar que a preocupação de Dandara com a prática relacionada ao cabelo é relevante, tendo em vista as experiências preconceituosas que podem ser reforçadas, destacando a importância de reconhecer os corpos negros nos espaços escolares para além dos estereótipos que os cercam (Gomes, 2003). No entanto, para que tal reconhecimento ocorra, é necessário destacar o papel docente no processo de ressignificação do corpo preto, com estratégias pedagógicas voltadas a esse objetivo (Gomes, 2003). Portanto, a intervenção da gestão escolar na discussão racial é de suma importância, sobretudo no diálogo com a EREER. A fala da diretora, porém, ao chamar de “mimimi” o questionamento da docente vai de encontro a uma educação antirracista e verdadeiramente transformadora.

As instituições de ensino são espaços sociais onde podem ocorrer interferências na construção da identidade dos educandos, incluindo a ótica da negritude dos estudantes pretos. A visão sobre o corpo negro na educação, sobretudo na EF, pode exaltar esses corpos ou estigmatizá-los (Siqueira, 2023). Em outras palavras:

Quando uma criança chama a outra de “cabelo ruim”, ou quando uma criança só escuta coisas ruins sobre as pessoas negras, só vê imagens negativas relacionadas à cultura africana, ela acaba interiorizando essas afirmativas e isso reforça uma construção de identidade negativa ou até uma negação da sua própria identidade étnico-racial (Siqueira, 2023, p. 162).



É necessário cuidado e atenção às práticas imposta em sala de aula, bem como o preparo para uma escola antirracista que dê voz e liberdade a todos que nela se fazem presentes, construindo uma EF acolhedora, diversa, democrática e de múltiplas corporeidades (Gomes, 2021).

Sob esse prisma, nota-se que, a partir da formação de sua própria identidade, Dandara foi capaz de ressignificar sua prática pedagógica, compreendendo as nuances presentes da escola no que tange aos corpos marginalizados. Sua criticidade — advinda da luta dos movimentos negros ao longo dos anos — reflete uma percepção apurada e sensível sobre questões caras aos estudantes, como a questão capilar. Por isso, Dandara evidencia, em cada resposta, a importância docente para a potencialização da EF na luta antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender as estratégias didático-metodológicas adotadas por uma professora de EF do ensino fundamental anos finais para a tematização da EREER com os estudantes e seus desdobramentos na prática pedagógica.

A partir das respostas de Dandara às perguntas da entrevista semiestruturada e da observação simples na escola, compreende-se que a estratégia da utilização dos JTAI potencializa a EF no espaço escolar. Os jogos atuam como elementos disparadores para trabalhar pedagogicamente questões relacionadas a preconceitos, demonstrando-se potentes na produção de um reforço positivo em relação às produções culturais das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas. A construção de identidades, o fortalecimento do senso de pertencimento étnico e a valorização cultural são metas centrais de uma EF que pretende ser antirracista. Nesse sentido, os JTAI apresentam-se como importantes recursos, conforme evidenciado pela abordagem da docente em seus contextos de ensino-aprendizagem.

Além disso, nota-se que a interdisciplinaridade foi ponto positivo na tematização da EREER, devido à ampliação dos saberes presentes na escolha dialógica com os demais pares. Essa metodologia de trabalho é notoriamente valorizada, pois traz para a mesma temática diversas perspectivas e possibilidades, com destaque para a multiplicidade de saberes presentes no continente africano e nos povos indígenas, por vezes homogeneizada pela ausência de aprofundamento nas tematizações.

Torna-se evidente, ainda, a importância da luta dos movimentos negros na formação identitária de Dandara, que, ao se entender enquanto mulher negra, tornou sua prática



docente um espaço seguro, potente e crítico para a formação dos sujeitos na EF. Nesse sentido, é fundamental a formação continuada em ERER, sobretudo na EF, para que o docente se questione, se prepare e reconheça a temática no *chão da escola* de maneira cotidiana, colaborando com a luta antirracista e rompendo com a *pedagogia do evento*.

Portanto, o trabalho realizado por Dandara evidencia uma maneira possível de colaborar ativamente com a luta antirracista, valorizando as potencialidades da EF nessa construção e na ressignificação de saberes. Nesse sentido, há a necessidade de mais estudos sobre a temática visando ao aprofundamento da temática ERER na EF, buscando dar luz ao que vem sendo feito no campo. Assim, será possível alcançar uma EF que combata o racismo, tornando a luta dos movimentos negros e movimentos indígenas cada vez mais potente e significativa. Ademais, sendo a luta antirracista uma construção coletiva, sua articulação no *chão da escola* se dá por meio da união entre professores, acadêmicos e comunidade, portanto não nos cabe finalizar tal diálogo no presente escrito, a luta pela igualdade racial permanece viva.

REFERÊNCIAS

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBOSA, Xênia de Castro *et al.* “Eu não consigo respirar”: racismo estrutural e os desafios da educação para as relações étnico-raciais na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica - BRASIL. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [s. l.], v. 5, p. 29-51, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1105>. Acesso em: 7 maio 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Lei que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira na rede de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008**. Lei que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei 10.639/03, para incluir a obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e indígena na rede de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 7 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 28 ago. 2025.



CAETANO, Janaína Oliveira; CASTRO, Helena Carla. Dandara dos Palmares: uma proposta para introduzir uma heroína negra no ambiente escolar. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [s. l.], v. 14, n. 27, p. 153-179, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/12106>. Acesso em: 29 ago. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. A Didática Hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, p. 329-348, abr. 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432015000200329&script=sci_abstract. Acesso em: 29 ago. 2025.

CARVALHO, João Paulo Ximenes; BARCELOS, Marciel; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a Educação Física contemporânea. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, p. 218-237, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2917>. Acesso em: 3 jan. 2026.

CRELIER, Cátia Malaquias; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. Africanidade e afrobrasilidade em educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, p. 1307-1320, jun. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/81656>. Acesso em: 7 maio 2025.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras Africanas para Educação Cultural**. Pará: Edição do Autor, 2016. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/b8c23af0-b37c-4418-b531-419d057b5ed3/content>. Acesso em: 7 maio 2025.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 360-371, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49715>. Acesso em: 7 maio 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 29, n. 1, p. 167-182, jan. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro Educador, saberes emancipatórios e a construção de um projeto democrático. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 16, n. 4, p. 12-33, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/15207>. Acesso em: 29 ago. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro Educador: questões para a educação física e as ciências do esporte. In: VAGO, Tarcísio Mauro; LARA, Larissa Michelle; MOLINA NETO, Vicente (org). **Educação física e ciências do esporte no tempo presente**: desmonte dos processos democráticos, desvalorização da ciência, da educação e ações em defesa da vida [online]. Maringá: EDUEM, 2021. p. 20-48. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786586383829.000>. Acesso em: 30 ago. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 21, p. 40-51, set. 2002. Acesso em: 29 ago. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?lang=pt>.



MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; BARCELOS, Marciel (org.). **Pesquisar com as escolas**: métodos qualitativos para a Educação Física. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. Disponível em: https://arquivos.pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2025/06/03162822/EBOOK_Pesquisar-com-as-escolas.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

MULLER, Beatriz Cezar. Uma experiência pedagógica com jogos africanos na formação continuada de professores de matemática no 72 município de Serra do Espírito Santo. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, [s. l.], v. 3, p. 42-52, jun. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36524/dect.v3i01.47>. Acesso em: 7 maio 2025.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 7 maio 2025.

NUNES, Cícera. A cultura de base africana e sua relação com a educação escolar. **Revista Metáfora Educacional**, Feira de Santana, v. 1, n. 10, p. 39-50, 2011. Disponível em: http://www.valdeci.bio.br/pdf/Nunes_A_CULTURA_DE.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

OLIVEIRA, Gerson Alves. Uma educação para as relações étnico-raciais na escola: limites, possibilidades e desafios. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [s. l.], v. 15, n. Edição Especial, p. 174-194, 2023. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1495>. Acesso em: 7 maio 2024.

PAES NETO, Gabriel; DIAS, Alder de Sousa; ESPÍRITO SANTO, Vanessa Costa do. Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: uma análise das contradições e fragilidades. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, p. 139-164, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/16510>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes *et al.* Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], v. 41, n. 4, p. 412-418, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300477?via%3Dihub>. Acesso em: 7 maio 2025.

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

POMIN, Fabiana; CAFÉ, Lucas Santos. Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física para além da capoeira. **Motrivivência**, [s. l.], v. 32, n. 63, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422020000300101&script=sci_arttext. Acesso em: 29 ago. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

RODRIGUES, Antonio Cesar Lins; NEIRA, Marcos Garcia. Culturas Negras e Educação Física escolar: tematizando o samba. 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: Editora CRV, 2016.



RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça**: Educação, Jogo de Corpo e Outras Mandingas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2023.

SANTOS, Eduarda Cristina de Oliveira *et al.* As Temáticas da Educação Física Escolar e Base Nacional Comum Curricular: uma revisão sistemática. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 25, p. e2363, 2025. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol25articles/santos-et-al.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2026.

SANTOS, Raquel Amorim *et al.* Relações étnico-raciais e de gênero: identidade da mulher negra e professora da educação básica no nordeste do Pará. **Cenas Educacionais**, [s. l.], v. 5, p. 1-40, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11913>. Acesso em: 7 maio 2025.

SILVEIRA, Keylla Amélia Dares; ALVIANO JÚNIOR, Wilson. Educação para as Relações Étnico-Raciais nas pesquisas em Educação Física e formação inicial: um estado do conhecimento. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 17, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19419>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SIQUEIRA, Luana Torquato. **Danças nas aulas de educação física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais**: desafios e possibilidades. 2023. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023.

VINHA, Marina. Jogo de tabuleiro como prática educativa intercultural. *In*: GRANDO, Beleni Saléte (org). **Jogos e culturas indígenas**: possibilidades para a educação intercultural na escola. Cuiabá: Editora UFMT, 2010.

Artigo recebido em: 29 de agosto de 2025

Aceito para publicação em: 02 de janeiro de 2026

Manuscript received on: August 29th, 2025

Accepted for publication on: January 02nd, 2026

