

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL (PROEF)

RAISSA APARECIDA DE OLIVEIRA FERREIRA

**AFETIVIDADE COMO CENTRALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: PLANEJAMENTO AFROREFERENCIADO E A MANIFESTAÇÃO
DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS**

**BAURU
2026**

RAISSA APARECIDA DE OLIVEIRA FERREIRA

**AFETIVIDADE COMO CENTRALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: PLANEJAMENTO AFROREFERENCIADO E A MANIFESTAÇÃO
DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus Bauru, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Andresa de Souza Ugaya.

BAURU

2026

F383a

Ferreira, Raissa Aparecida de Oliveira

AFETIVIDADE COMO CENTRALIDADE NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: : PLANEJAMENTO
AFRORREFERENCIADO E A MANIFESTAÇÃO DOS VALORES
CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS / Raissa Aparecida de
Oliveira Ferreira. -- Bauru, 2026

94 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Andresa de Souza Ugaya

1. Afetividade. 2. Educação Física. 3. Planejamento Pedagógico
Afrorreferenciado. 4. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros. I.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

Título:

RAISSA APARECIDA DE OLIVEIRA FERREIRA

**AFETIVIDADE COMO CENTRALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: PLANEJAMENTO AFROREFERENCIADO E A MANIFESTAÇÃO
DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus Bauru, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Andresa de Souza Ugaya.

Data da defesa: 27/02/2026

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Andresa de Souza Ugaya

Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” (UNESP), campus Bauru

Membro Titular: Profa. Dra. Fernanda de Souza Cardoso

Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

Membro Titular: Profa. Dra. Adilbênia Freire Machado

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE RAISSA APARECIDA DE OLIVEIRA FERREIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 27 de fevereiro de 2026, às 8h30min, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de RAISSA APARECIDA DE OLIVEIRA FERREIRA, intitulada "AFETIVIDADE COMO CENTRALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: planejamento afroreferenciado e a manifestação dos valores civilizatórios afro-brasileiros". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ANDRESA DE SOUZA UGAYA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Bauru - FC, Profa. Dra. FERNANDA DE SOUZA CARDOSO (Participação Virtual) do(a) Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, Profa. Dra. ADILBÊNIA FREIRE MACHADO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UFRRJ, Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

 Documento assinado digitalmente
ANDRESA DE SOUZA UGAYA
Data: 17/03/2026 16:58:06-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. ANDRESA DE SOUZA UGAYA

Viver é partir, voltar e repartir...
(Emicida, 2019).

AGRADECIMENTOS

À CAPES/PROEB – Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, do qual sou bolsista.

Aos meus pais, Vilma e Eduardo, e ao meu irmão Regis, por sempre me incentivarem a buscar meus caminhos, sabendo que tenho sempre para onde voltar.

À minha orientadora, Profa. Dra. Andresa de Souza Ugaya, pelas trocas e ensinamentos nessa caminhada.

Aos professores, funcionários e colegas da minha amada Unesp Bauru, que fizeram parte de toda a minha formação acadêmica.

Aos/às meus/minhas colegas da EMEF José Romão, pela parceria.

Aos estudantes participantes da pesquisa e que marcaram minha trajetória, e a todas e todos que fazem meus dias mais alegres e divertidos.

À minha irmã Sarah, por ter caminhado comigo no desenvolvimento do meu produto educacional.

Aos meus amigos e amigas que aguentaram todas as minhas reclamações e desespero, e celebraram minhas vitórias.

Ao futfeminino Unesp Bauru, por ser família mesmo nos dias mais difíceis.

Aos que vieram antes e a todas e todos que cruzaram meu caminho, contribuindo de alguma forma em minha história.

FERREIRA, R. A. O. **Afetividade como Centralidade nas Aulas de Educação Física Escolar**: Planejamento Afrorreferenciado e a Manifestação dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros. Orientadora: Andresa de Souza Ugaya. 2026. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2026.

RESUMO

Observa-se em uma sociedade racista em que a escola, como parte dessa estrutura, torna-se um espaço de reprodução de padrões, estereótipos e preconceitos, perpetuando as dinâmicas do racismo sistêmico. Sendo assim, não há como negar que as crianças negras são atravessadas pelo racismo presente no cotidiano escolar. A criança passa um período longo da sua infância dentro da escola e as experiências vividas nesse espaço interferem em sua formação. Muitas foram as situações em que se percebeu o negligenciamento com as crianças negras por professoras/es, apoio escolar e, até mesmo, pelas outras crianças. Situações estas em que as interações sociais se apresentaram completamente ausentes de atenção, cuidado e afeto. A partir da experiência como professora preta em escolas na periferia da cidade de Bauru e pesquisadora no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, optou-se por debater a afetividade e o planejamento afrorreferenciado no campo da ação pedagógica. Para a realização dessa pesquisa qualitativa, estabeleceu-se como objetivo geral investigar o impacto das aulas de Educação Física fundamentadas na afetividade e no planejamento pedagógico afrorreferenciado. Como objetivos específicos, foram definidos dois: 1) identificar as percepções das crianças negras sobre as aulas de Educação Física orientadas pela afetividade e pelo planejamento pedagógico afrorreferenciado; e 2) analisar como os valores civilizatórios afro-brasileiros se manifestaram por meio dos conteúdos propostos. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de uma cidade do interior no estado de São Paulo, com duas turmas de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Participaram do levantamento de dados 25 crianças entre 9 e 11 anos, cujos dados foram obtidos por meio do diário de bordo, da entrevista semiestruturada e do Baobá dos Sentimentos. A análise e a discussão de dados foram elaboradas a partir de duas categorias temáticas: 1) adubando a terra: escola e planejamento afrorreferenciado; e 2) semeando e colhendo os valores civilizatórios afro-brasileiros nas aulas de Educação Física para soprar e no mundo espalhar. A pesquisa oferece subsídios para a prática docente na Educação Física, ao demonstrar como a afetividade e o planejamento afrorreferenciado podem gerar espaços de reconhecimento e valorização para crianças negras, impactando positivamente a construção de suas identidades e o enfrentamento do racismo estrutural na escola.

Palavras-chave: Afetividade. Educação Física. Planejamento Pedagógico Afrorreferenciado. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros.

FERREIRA, R. A. O. Affectivity as Centrality in School Physical Education Classes: Afro-referenced Planning and the Manifestation of Afro-Brazilian Civilizing Values. Advisor: Andresa de Souza Ugaya. 2026. 89 p. Dissertation (Professional Master's in Physical Education in National Network) – School of Sciences, São Paulo State University – UNESP, Bauru, 2026.

ABSTRACT

One lives in a racist society where schools, as part of this structure, become spaces for the reproduction of patterns, stereotypes, and prejudices, thus perpetuating the dynamics of systemic racism. Therefore, it is undeniable that Black children are intersected by the racism present in daily school life. Children spend a long period of their childhood within the school environment, and the experiences lived in this space interfere with their development. Many situations were observed in which Black children were neglected by teachers, school support staff, and even by other children—situations where social interactions appeared completely devoid of attention, care, and affect. Based on the professional experience of a Black teacher in schools on the outskirts of Bauru and as a researcher in the National Professional Master's Program in Physical Education (PROEF), this study seeks to discuss affectivity and Afro-referenced planning within the field of pedagogical action. To conduct this qualitative research, the general objective was established to understand the impact of Physical Education classes grounded in affectivity and Afro-referenced pedagogical planning. Two specific objectives were defined: 1) to identify the perceptions of Black children regarding Physical Education classes guided by affectivity and Afro-referenced pedagogical planning; and 2) to analyze how Afro-Brazilian civilizing values manifested through the proposed content. The research was conducted in a municipal school in a city in the interior of the state of São Paulo, with two groups of 5th-grade Elementary School students. Twenty-five children between the ages of 9 and 11 participated in the data collection; these data were obtained through field notes, semi-structured interviews, and the "Baobá dos Sentimentos" (Baobab of Feelings). Data analysis and discussion were developed based on two thematic categories: 1) "Fertilizing the soil: school and Afro-referenced planning"; and 2) "Sowing and harvesting Afro-Brazilian civilizing values in Physical Education classes to blow and spread across the world". The research provides support for teaching practice in Physical Education by demonstrating how affectivity and Afro-referenced planning can generate spaces of recognition and appreciation for Black children, positively impacting the construction of their identities and the challenging of structural racism in schools.

Keywords: Affectivity. Afro-Brazilian Civilizing Values. Afro-referenced Pedagogical Planning. Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros.	36
Figura 2. Autorretrato 1.	46
Figura 3. Autorretrato 2.	46
Figura 4. Baobás dos Sentimentos.	52
Figura 5. Realização do jogo G'bala.	55
Figura 6. Atividade de Capoeira	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Valores civilizatórios afro-brasileiros.

32

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1. 1 OBJETIVOS	18
1. 1. 1 Objetivo Geral	19
1. 1. 2 Objetivos Específicos	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 ESCOLA, RACISMO, RELAÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS ANTIRRACISTAS	20
2.1.1 A Entrada da Criança na Escola: Racismo Estrutural e Relações Sociais	20
2.1.2 Antirracismo: Leis, Diretrizes e o Plano Nacional de Educação	24
2.2 CURRÍCULO AFRRREFERENCIADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA, VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS E RELAÇÕES AFETIVAS	29
2.2.1 Por um Currículo Afrorreferenciado na Educação Física	29
2.2.2 Os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros como uma Afrorreferência na Educação Física	31
3 PERCURSO METODOLÓGICO	38
3.1 UNIVERSO DA PESQUISA	38
3.2 PÚBLICO PARTICIPANTE	38
3.3 INSTRUMENTOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS	39
3.4 PROCEDIMENTOS PARA O LEVANTAMENTO DE DADOS	40
3.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS	42
4 O CRESCIMENTO DE UM NOVO BAOBÁ: ESCOLA, PLANEJAMENTO AFRRREFERENCIADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA E VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS	43
4.1 ADUBANDO A TERRA: ESCOLA E PLANEJAMENTO AFRRREFERENCIADO	43
4.2 SEMEANDO E COLHENDO OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA SOPRAR E NO MUNDO ESPALHAR	52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	66

APÊNDICE A – Carta de Anuência	73
APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	74
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	76
APÊNDICE D – Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz	78
APÊNDICE E – Planejamento Pedagógico	79
APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista	81
APÊNDICE G – Baobá dos Sentimentos	82
APÊNDICE H – Produto Educacional	84

APRESENTAÇÃO

Este relato apresenta uma trajetória, revelando os caminhos percorridos até chegar aqui¹. Nasci e fui criada na cidade de Botucatu, interior de São Paulo, uma cidade que sempre me proporcionou um grande contato com a natureza e com diferentes práticas corporais. Desde pequena, fui incentivada por minha mãe e meu pai a participar de aulas de diferentes esportes, o que despertou em mim um grande interesse pela Educação Física. Cresci assistindo e acompanhando ambos jogarem futebol — especialmente minha mãe que, desde que me lembro, sempre esteve envolvida com o futebol feminino. Isso me levou a adotar o futsal e o futebol como práticas presentes na minha vida.

O interesse pelo estudo das questões étnico-raciais foi surgindo durante o período da minha graduação. Em minha família, cor e raça nunca foram assuntos amplamente discutidos e, nos espaços escolares que frequentei como aluna, menos ainda. Juntamente com o entendimento de me descobrir uma mulher negra — e isso dentro de espaços públicos de educação — compreendi a necessidade de uma reflexão mais ampla sobre as estruturas sociais, o que me levou a optar pela escolha dessa abordagem para a realização da pesquisa aqui apresentada como requisito à obtenção do título de mestra em Educação Física escolar.

Iniciei minha trajetória acadêmica no ano de 2011, ao ingressar no curso de licenciatura em Educação Física da UNESP Bauru. Concluí minha primeira graduação no início do ano de 2015 e, já no ano seguinte, ingressei no cargo de professora de Educação Física na prefeitura municipal de Bauru. No ano de 2016, tive a oportunidade de retornar à mesma universidade para o curso de bacharelado em Educação Física, o qual concluí no ano de 2020. E, de 2015 a 2021, tive a oportunidade de atuar em um colégio particular da cidade.

Depois de alguns anos afastada da universidade, tive a oportunidade de ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, no núcleo da UNESP Bauru, o que foi muito especial para mim, pois tive um sentimento de retorno para um lugar do qual guardo lembranças muito positivas.

¹ Este texto adota a primeira pessoa para narrar de forma direta as vivências e a trajetória de pesquisa que compõem a história da autora.

Durante o período de um ano, cursei um total de 10 disciplinas, sendo elas presenciais e à distância. As aulas do programa são realizadas de maneira híbrida, o que possibilita que professoras/es de diferentes cidades e realidades possam ingressar no curso e conciliá-lo com sua carreira profissional.

Na disciplina “Problemáticas da Educação Física”, discutimos diferentes fatores presentes no dia a dia da Educação Física na escola, sendo alguns deles: a relação entre teoria e prática nas aulas, questões legais, a falta de interesse, a indisciplina e as questões de gênero. Apesar do espaço para discutir diversos assuntos, a temática racial não esteve presente na disciplina. Poder conhecer e trocar experiências com professoras e professores de outras cidades e até de outros estados, durante as atividades, conversas e vivências, ampliou minha compreensão sobre as diferentes realidades e desafios nas escolas.

Em “Seminários de Pesquisa em Educação Física”, estudamos os conceitos básicos de metodologia científica, o que contribuiu para a definição da temática da minha pesquisa. De modo geral, as atividades foram fundamentais para ampliar meu entendimento sobre pontos que, como professora-pesquisadora iniciante, ainda desconhecia.

Na terceira disciplina, intitulada “Escola, Educação Física e Planejamento”, debatemos a função social da escola e o papel específico da Educação Física nesse contexto. Analisamos os princípios que orientam o planejamento e a organização de projetos curriculares para essa área, além de discutir objetivos, conteúdos e critérios de avaliação nas diferentes etapas da Educação Básica. As leituras propostas enriqueceram e ampliaram minha compreensão sobre o papel da Educação Física em nossa sociedade.

Já em “Metodologia de Ensino”, analisamos os métodos e modelos de ensino utilizados na Educação Física escolar. Refletimos sobre como as aulas devem ser espaços de debate e construção de conhecimento, tendo o coletivo docente atuando como facilitador da aprendizagem e o coletivo discente como protagonista do seu processo educativo, tendo a compreensão que o processo educativo não é um sistema que tem como objetivo padronizar e engessar corpos para que sirvam ao poder hegemônico e a formação de mão de obra para o trabalho alienante. Essa disciplina nos proporcionou momentos de vivências corporais e socialização muito enriquecedores.

Na disciplina “Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, nos debruçamos sobre políticas públicas, abordagens pedagógicas e referenciais teóricos que estruturam e orientam a área nesses dois níveis de ensino. As discussões e partilhas realizadas durante as aulas, bem como as leituras no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), foram especialmente valiosas para mim. No município onde leciono, a Educação Física não faz parte do currículo da Educação Infantil, o que torna essa experiência ainda mais significativa. Conhecer esse universo de possibilidades por meio das vivências, propostas e experiências compartilhadas pelo grupo de colegas ampliou minha compreensão sobre a nossa atuação nesse nível de ensino, enriquecendo minha prática docente ao trazer novas perspectivas para além da minha rotina habitual como professora.

Em “Escola, Educação Física e Inclusão”, nos dedicamos ao estudo das questões de inclusão da pessoa com deficiência nos espaços escolares e fora deles, bem como à atuação do corpo docente de Educação Física nesse processo de ensino. Fiquei muito feliz de ter a oportunidade de estudar mais um pouco sobre a temática da inclusão e da Educação Física adaptada, pois foi minha área de estudo durante as graduações em licenciatura e bacharelado, pelas quais eu pesquisei sobre a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas regulares de Educação Física, bem como as implicações de um programa de Equoterapia para crianças com deficiência. Foi muito especial, também, por ter tido a oportunidade de novamente assistir a uma aula da Profa. Dra. Marli Nabeiro, a qual foi minha orientadora nas pesquisas acima referidas e que participou da disciplina como docente convidada.

Para finalizar as disciplinas, no mês de janeiro de 2025, tivemos uma semana de aulas com o desenvolvimento de três disciplinas eletivas: “Teorias do Desenvolvimento Humano”, “Epistemologia e Educação Física Escolar”, e “Jogo, Lazer e Educação na Infância e Adolescência”, que enriqueceram significativamente minha trajetória e proporcionaram valiosas trocas de experiências.

Todas as disciplinas cursadas contribuíram muito para reflexões e possibilitaram mudanças efetivas na minha atuação profissional, ressignificando a práxis na Educação Física escolar e suas possibilidades.

Ao longo dessa trajetória, também vivenciei experiências para além da sala de aula, como a participação em congressos, a produção de trabalhos acadêmicos e o estágio-docência na disciplina de Capoeira. Essas oportunidades me

proporcionaram uma maior aproximação entre os conteúdos estudados e a prática profissional, fortalecendo tanto minha atuação como professora na educação básica quanto minha formação como professora-pesquisadora.

1 INTRODUÇÃO

Ser professora é um constante movimento de reflexão e transformação, intentando de estar sempre comprometida com uma educação justa e de qualidade. “Nós, professoras negras, somos ética e politicamente responsáveis pelo despertar da consciência crítica, do desejo de liberdade, do poder que há na coletividade [...]” (Ângela Araújo, 2020, p. 61).

Ao longo dos quase 10 anos em que atuo como professora de Educação Física, a questão das relações étnico-raciais tornou-se de interesse, tanto pelas vivências como profissional da educação quanto pelas memórias construídas como aluna. Muitas são as situações em que é possível perceber a diferença de tratamento e o negligenciamento para com as crianças negras por professores/as, apoio escolar e até mesmo pelas outras crianças — situações em que as interações sociais se apresentam completamente ausentes de atenção e afeto. Ao refletir sobre a estrutura da escola nos dias atuais e as práticas que nela estão presentes, me transporto à época em que fui aluna e me coloca no lugar de meus alunos/as. Esse movimento me despertou o interesse em questionar como se dão as relações afetivas para com as crianças negras no espaço escolar e como a Educação Física, pode contribuir para a superação dessa diferença no tratamento entre crianças brancas e crianças negras.

Vivemos em uma sociedade racista em que a escola, como parte dessa estrutura, torna-se também um espaço de reprodução de padrões, estereótipos e preconceitos, perpetuando as dinâmicas do racismo sistêmico. O autor Sílvio Almeida (2019, p. 29) defende que, sendo sistêmico, o racismo se caracteriza por “um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, economia e das relações cotidianas”. Sendo assim, não há como negar que as crianças negras são atravessadas pelo racismo presente no cotidiano escolar, o qual é manifestado por meio do preconceito, da discriminação e de um currículo eurocentrado, entre outros fatores.

É dentro da escola que a criança passa um grande período da sua infância. E é nesse espaço que os acontecimentos, as relações e os aprendizados que experienciam são fatores que interferem em sua formação. Os autores Olívia Gabriel e Luciano Blasius (2023, p. 158) buscam refletir sobre o papel da escola na

desconstrução do racismo e de como a afetividade pode ser um valor social necessário para a educação das relações étnico-raciais.

[...] as crianças são reflexo de tudo o que aprendem e vivenciam com seus/suas responsáveis, de forma direta e indireta. Pessoas pretas sofrem muito na infância, dentro da escola pela cor da pele, pelo cabelo, por apenas serem como são. Muitas vezes, na escola os/as profissionais não agem para diminuir as situações de preconceito, assim o ir à escola torna-se um processo doloroso. Crescemos querendo mudar quem somos, alisando nossos cabelos e desejando uma pele clara para sermos bem tratados/as e recebermos outros olhares. Ser motivo de “piada” por ser preto/a é cruel demais. Nenhuma criança merece passar por isso (Olívia Gabriel e Luciano Blasius, 2023, p. 158).

A partir da minha vivência como professora preta em escolas na periferia da cidade de Bauru e da minha experiência no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, torna-se necessário que a afetividade dentro da escola e a influência desta na aprendizagem das crianças sejam investigadas.

[...] sei que educar meninas e meninos negros exige de mim posicionamento político, assunção de minha escolha em romper com a violência sutil a que são submetidas(os) as(os) estudantes negras(os) nas escolas, sobretudo meninas negras (Ângela Araújo, 2020, p. 57).

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de uma cidade do interior no estado de São Paulo com duas turmas de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Participaram do levantamento de dados 25 crianças entre 9 e 11 anos. Os dados foram obtidos por meio do diário de bordo (Maria Cândida Del-Masso; Maria Amelia Cotta; Marisa Santos, 2018), da entrevista semiestruturada (Zymanski, 2010 *apud* Silvaney Oliveira; Orliney Guimarães; Jacques Ferreira, 2023) e do Baobá dos Sentimentos.

Como contribuição, desejo que a Educação Física escolar se efetive como um espaço da educação de corpo inteiro, do encontro, do afeto e da resistência, contribuindo para a formação de crianças negras que se reconheçam como parte legítima e valiosa da história que ajudam a construir cotidianamente.

Tendo como fundamentação teórica a pesquisa qualitativa (Lorrane Silva; Guilherme Oliveira; Eliana Salge, 2021), estabeleço os objetivos geral e específicos.

1. 1 OBJETIVOS

1. 1. 1 Objetivo Geral

Investigar o impacto das aulas de Educação Física fundamentadas na afetividade e no planejamento pedagógico afroreferenciado.

1. 1. 2 Objetivos Específicos

- Identificar as percepções das crianças negras sobre as aulas de Educação Física orientadas pela afetividade e pelo planejamento pedagógico afroreferenciado.

- Analisar como os valores civilizatórios afro-brasileiros se manifestaram por meio dos conteúdos propostos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ESCOLA, RACISMO, RELAÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS ANTIRRACISTAS

2.1.1 A Entrada da Criança na Escola: Racismo Estrutural e Relações Sociais

A vida escolar da criança inicia-se na primeira etapa da Educação Básica, que é definida como Educação Infantil. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017):

[...] é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (Brasil, 2017, p. 36).

A partir do seu ingresso na escola, a criança passa por todos os níveis de ensino, convivendo com diferentes agentes e vivenciando experiências diversificadas. Essas relações ocorrem com outras crianças e suas famílias, bem como com professores e funcionários que integram o microssistema escolar.

Camila Oliveira (2023) atribui à escola um papel importante na vida da criança, baseado na grande quantidade de tempo em que passam nesse espaço. Devido às interações geradas nesse tempo em que está na escola, professoras/es e demais agentes do ambiente escolar passam a ser parte integrante do universo dela e atuam diretamente em seu processo de formação. Para a autora:

[...] a escola se torna um espaço de formação, integração e socialização, onde a criança se relaciona com o outro e por meio dos instrumentos e signos da cultura humana propriamente elaborada, se apropria desta e do universo de conhecimentos que cerca o seu meio social (Camila Oliveira, 2023, p. 15).

A escola, então, passa a constituir um espaço para a construção das relações sociais e afetivas que contribuem para o desenvolvimento pessoal e para a compreensão de mundos possíveis para as crianças. A autora Eliane Cavalleiro (2024, p. 16) sustenta que “[...] interagindo com outras pessoas, a criança aprenderá

valores a respeito da sociedade de forma ampla e, mais especificamente, do espaço de inserção do seu grupo social”. Na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 221), encontra-se que “a produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização”.

Dentro de seu núcleo familiar, a criança vivencia suas primeiras influências a partir da convivência com suas e seus responsáveis. Tal estrutura inicial de formação é levada juntamente com a criança quando ela ingressa na Educação Infantil para iniciar sua vida escolar (Rayssa Lemos, 2022). De acordo com Fabiana Pomin e Lucas Café (2020), as crianças não iniciam sua jornada no espaço escolar sem uma bagagem sociocultural. Pelo contrário, os corpos possuem significados impressos e esses significados “mediarão a interação da criança com as novas experiências que ela venha a ter. Por isso, faz-se necessário considerar as suas vivências sociorraciais e étnicas anteriores ao trabalho a ser desenvolvido” (Fabiana Pomin; Lucas Café, 2020, p. 5).

A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida, a família e a escola serão mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social (Eliane Cavalleiro, 2024, p. 16).

Deve-se considerar que as relações estabelecidas no contexto escolar não são desenvolvidas apenas no campo cognitivo, mas ocorrem, também, no campo social. A aprendizagem se dá por meio da interação com outras pessoas, sendo que a qualidade dessa interação impacta diretamente na construção do conhecimento e na relação da criança com o que está sendo aprendido.

Para as crianças negras, em específico, o espaço escolar pode se tornar um ambiente de desafios relacionados à construção da sua identidade e do entendimento do lugar que ocupam na sociedade, posto que a escola, como instituição social, carrega em sua estrutura o racismo presente na sociedade brasileira.

O racismo constitui um fenômeno de ordem estrutural e sistêmica, que engloba não apenas o preconceito individual, mas também práticas segregacionistas, hostis e discriminatórias direcionadas a determinados grupos étnico-raciais. De acordo com Sílvia Almeida (2019, p. 29):

[...] o racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido por seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas (Sílvia Almeida, 2019, p. 29).

Muitos são os mecanismos pelos quais o racismo age no apagamento e na desvalorização dos povos negros e de suas culturas, ao passo que ocorre uma supervalorização do ideal eurocêntrico que domina o imaginário da sociedade brasileira.

Bárbara Pinheiro (2023) caracteriza a escola como um espaço social complexo, cuja organização e funcionamento são diretamente influenciados pelas estruturas da sociedade em que está inserida, reproduzindo padrões de racismo presentes no contexto social mais amplo. Na escola, o racismo se faz presente por meio das relações sociais, das práticas profissionais e nas questões estruturais como, por exemplo, no Projeto Político-Pedagógico e no currículo.

Nesse cenário, torna-se inevitável refletir como o racismo influencia a construção da identidade e do pertencimento das crianças negras.

O racismo estrutural afeta o desenvolvimento da criança preta desde seus primeiros reflexos na infância, a partir dos olhares dos/as professores/as, dos/as servidores/as da gestão escolar e da reprodução do racismo em sala de aula e da atitude (ou da falta de atitude) tomada com relação a isso (Olívia Gabriel; Luciano Blasius, 2023, p. 162).

Assim, torna-se imprescindível observar a desigualdade racial que permeia o ambiente educacional e como ela afeta as relações sociais. O estudo de Eliane Cavalleiro (2024) destacou a diferença de tratamento e estabelecimento das relações afetivas para as crianças negras, o que fez com que estas se sentissem excluídas e invisibilizadas dentro da escola.

A autora, em sua pesquisa cujo objetivo foi compreender como o racismo estrutural se manifesta na Educação Infantil, revelou que o silêncio das crianças negras não é apenas uma característica individual, mas sim uma resposta às experiências de racismo e exclusão vividas no cotidiano escolar, o que impacta negativamente em seu desenvolvimento e em sua autoestima (Eliane Cavalleiro, 2024).

Patrícia Matos e Dalila França (2021) realizaram uma pesquisa e identificaram que estudantes negros que vivenciaram mais experiências de racismo gostam menos de serem negros, tendo a autoestima e o reconhecimento racial prejudicados. As autoras entendem que a forma como o grupo social ao qual o sujeito pertence é visto pela sociedade influencia a construção de sua identidade étnico-racial.

Ao perceber que o grupo é valorizado socialmente, o sujeito manifestará satisfação e apresentará uma identidade étnico-racial positiva. Contrariamente, se o grupo é desvalorizado perante a sociedade, o membro apresentará uma identidade étnico-racial negativa (Patrícia Matos; Dalila França, 2021, p. 14).

Henri Tajfel (1979) *apud* Ueliton Moreira-Primo e Dalila França (2023), mostram que a identidade do indivíduo é constituída pela comparação do próprio grupo com outros grupos. Esse processo de comparação pode resultar em uma identidade positiva, caso elementos positivos estejam associados ao seu grupo, ou em uma identidade negativa, caso o indivíduo perceba que seu grupo é associado a elementos negativos.

Para Larissa Leal (2022, p. 14):

Nesse contexto, o ideário racista atua como um mecanismo construtor de imagens distorcidas da historicidade e da cultura negra, fazendo com que alguns meninos e as meninas negros e negras desejem serem brancos, ter cabelo liso, rejeitando os elementos que os singularizam. Frequentemente essas infâncias são violentadas e destituídas de sua negritude, criando-se a necessidade de processos reiterativos que apaguem o seu pertencimento étnico-racial e as tornem sujeitos desejanter de uma cultura eurocêntrica imposta pelo racismo.

O estudo de Eliane Cavalleiro (2001) ressalta que o autoconceito começa a se formar desde a infância, a partir das interações com o meio e com as pessoas. Nesse processo, experiências e julgamentos negativos podem gerar uma percepção distorcida de si mesmo, levando à insegurança ou à autocrítica excessiva. É difícil pensar que a/o estudante negro irá desenvolver uma identificação positiva “[...] em uma sociedade que lhe proporciona sistematicamente a interiorização da

negatividade do seu grupo étnico [...]” (Cavalleiro, 2024, p. 95).

Nesse sentido, Maurício Silva (2016) destaca como a estrutura do currículo escolar brasileiro revela omissões significativas, especialmente no que diz respeito à inserção da cultura e da história africana e afro-brasileira. O autor observa que:

Tudo isso leva diretamente a considerações mais profundas e críticas acerca da constituição do currículo escolar na educação nacional. Também faz questionar como os temas relacionados à cultura e história africana e afro-brasileira, da mesma maneira que às questões étnico-raciais e/ou relacionadas ao universo afrodescendente, têm sido sistematicamente subtraídos das discussões educacionais no Brasil, promovendo uma espécie de sequestro da cultura africana - e tudo o que a ela se relaciona -, no âmbito das práticas pedagógicas (Maurício Silva, 2016, p. 256).

Eliane Cavalleiro (2024) afirma que o sistema formal de educação não contempla elementos propícios para que os estudantes desenvolvam uma identificação positiva consigo e com o sistema escolar. Isso demonstra a necessidade de uma práxis de combate ao racismo e seus desdobramentos, pois o “ciclo da reprodução do racismo e do preconceito na sociedade brasileira só poderá ser reduzido à medida que desmistificarmos as questões, pensamentos e práticas reprodutoras de tais atitudes” (Simone Ribeiro; Daniele Fortuna; Jacqueline Lima, 2022, p. 238).

Compreende-se que a entrada da criança negra na escola não é um processo neutro, mas sim um rito de passagem frequentemente marcado pelo confronto com o racismo estrutural e pela negação de suas subjetividades. As relações sociais que ali se estabelecem, se não forem mediadas por uma postura docente intencional e crítica, tendem a reproduzir silenciamentos que ferem o sentimento de pertencimento e a construção da identidade dessas crianças.

2.1.2 Antirracismo: Leis, Diretrizes e o Plano Nacional de Educação

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabelece que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança [...]” (art. 5º, § 1º). Além disso, define como

objetivo do Estado “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, § 4º). Todavia, observa-se que esses pressupostos constitucionais não têm garantido o respeito à população negra e indígena e às suas culturas.

Com o passar dos anos, houve avanços na discussão sobre o antirracismo e as questões étnico-raciais, especialmente com a criação de legislações e políticas públicas que buscam promover a presença desse debate na sociedade. Todos esses avanços só foram possíveis graças aos movimentos negros e indígenas que, ao longo da trajetória educacional brasileira, consolidaram-se como elementos centrais nas reivindicações para a promoção da igualdade racial.

Especialmente a partir da década de 1990, o país vivenciou importantes mobilizações em defesa dos direitos humanos e da equidade, como a organização da Marcha Zumbi dos Palmares e a participação do Brasil na Conferência de Durban, na África do Sul. Esses acontecimentos reforçaram a necessidade de políticas públicas voltadas à valorização da história e cultura afro-brasileira, o que contribuiu para a elaboração e aprovação da Lei 10.639 (Brasil, 2003). Esta legislação tornou obrigatória a abordagem dessas temáticas no currículo escolar, representando um marco na afirmação da necessidade de uma educação antirracista e inclusiva (Nilma Gomes, 2017).

A Lei 10.639 (Brasil, 2003), que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história da África, das culturas africana e afro-brasileira em todas as escolas públicas e particulares, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, foi colocada em vigor para buscar garantir a reparação e valorização da história do continente africano e da cultura afro-brasileira. No ano seguinte, o parecer 03 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004).

Em 10 de março de 2008, a Lei nº 11.645 (Brasil, 2008) acrescentou a obrigatoriedade do ensino da história dos povos e das culturas indígenas nos currículos das redes pública e privada de ensino. A legislação determina que esses conteúdos sejam trabalhados em todo o currículo escolar, com destaque, mas não exclusivamente, nos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Sua relevância ultrapassa a simples ampliação curricular, afirmando-se como um elemento fundamental para promover a visibilidade dos

povos historicamente marginalizados pelas abordagens tradicionais de caráter eurocêntrico presentes na educação brasileira.

O documento oficial mais atual é o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) que estabelece em suas metas que, para promover a melhoria da qualidade de ensino, é necessário que os currículos escolares abordem a história e cultura afro-brasileira, desenvolvendo ações educacionais para assegurar a implementação das Leis 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008).

Apesar desses avanços, muitas são as lacunas existentes na promoção de ações pedagógicas que assegurem a valorização das culturas negras dentro da escola. Ao longo da trajetória docente, em diferentes unidades de ensino, foi possível perceber que as temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas não são desenvolvidas com efetividade, ficando, na maioria das vezes, resumidas a ações pontuais em datas comemorativas e/ou eventos isolados. É necessário que o corpo docente, a equipe gestora e a comunidade se conscientizem da importância da educação das relações étnico-raciais na formação das crianças.

A lei é um mecanismo importante, principalmente na diminuição do desgaste energético por parte da militância. Você, professor antirracista, não deve abordar em sala de aula a cultura africana, afro-brasileira e indígena pela obrigatoriedade legal, mas sim pela consciência de reparação histórica. Entretanto, a lei é importante, pois aonde a consciência não chega, a obrigatoriedade legal age (Bárbara Pinheiro, 2023, p. 82).

Sem a implementação das leis e de ações pedagógicas que promovam o reconhecimento e a valorização da contribuição da África para a história, torna-se difícil conceber que as crianças estabeleçam relações afetivas positivas e sentimento de pertencimento em relação à ancestralidade africana.

Eliane Cavalleiro (2001, p.150) nos coloca que a educação antirracista:

[...] visa erradicar o preconceito, as discriminações e os tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. Almeja, nesse sentido, possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a

reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios. Nela, é permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a palavra máxima da educação antirracista é a igualdade entre os seres humanos.

A autora enfatiza que promover uma educação antirracista significa transformar o dia a dia da escola, refletindo sobre sentimentos e atitudes diante das diferenças. Ela destaca que é preciso compreender como se reage à diversidade presente para construir um ambiente escolar mais justo e acolhedor, que valorize e atenda às necessidades de todos os estudantes, especialmente daqueles que pertencem a grupos mais sujeitos à discriminação. “Uma educação antirracista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite as diferenças raciais não apenas no discurso, mas também na prática” (Eliane Cavalleiro, 2001, p. 157).

Nilma Gomes (2001) entende como importante a valorização das culturas negras na escola e defende que:

Entender a beleza, a sensibilidade e a radicalidade da cultura de tradição africana, impregnada de norte a sul deste país e não somente no segmento negro da população, é um aprendizado a ser incorporado pelos que cuidam das políticas educacionais. O mundo africano recriado no Brasil é belo e cheio de sabedoria. Nele, tanto o homem quanto a mulher são vistos na sua totalidade, e não como fragmentos. Nesse modo de ser e de ver a existência e o mundo, as várias dimensões do ser humano são destacadas: a racional, a ética, a estética, a corpórea, a espiritual, a ecológica, a política etc., construídas ao longo do acontecer humano e nos diferentes ciclos da vida. (Nilma Gomes, 2001, p. 95).

Ao acolher a beleza e a sabedoria ancestral no planejamento escolar, o docente possibilita que a criança negra se reconheça como um sujeito potente, fortalecendo seu sentimento de pertencimento a uma história que é, ao mesmo tempo, ancestral e cotidiana.

No que tange, especificamente, ao componente curricular Educação Física, Fabiana Pomin e Lucas Café (2020) defendem que ela tem o dever de exercer o papel de promotora de condições de visibilidade para as diferentes culturas, atuando no combate ao racismo e na desconstrução da hegemonia branca europeia, ao transformar as aulas em um espaço para a problematização de questões voltadas a

esse sistema de opressões.

A Educação Física enquanto conteúdo obrigatório da Educação Básica deve pautar seus conteúdos de maneira que trabalhe o corpo e o movimento de forma não padronizada, fugindo dos moldes eurocêtricos. Pensar em um Currículo Afrocentrado traz para o estudante negro o protagonismo tão necessário para este entender os processos históricos do negro no Brasil. A representatividade desse corpo negro na escola e nas aulas de Educação Física é importante para retirar os estigmas negativos que este corpo recebe dos processos sociais racistas que permeia a sociedade brasileira (Juliana Santos e Raphael Soares, 2021, p.10).

Os autores Osvaldo Santos Júnior, Joselene Mota e Eduardo Pereira (2024, p. 8) argumentam que:

[...] aplicar a educação para as relações étnico-racial nas aulas de Educação Física é indispensável, uma vez que as práticas corporais de matrizes africanas e indígenas se fazem presentes no cotidiano, mas não são reconhecidas e nem valorizadas pela sociedade atual.

Essas práticas corporais podem estabelecer um ambiente que promova o respeito e a conscientização racial, levando à valorização e à identificação com tais matrizes.

Para Rudson Rodrigues e Fernanda Rossi (2024, p. 133) ter a temática étnico-racial como conteúdo pedagógico nas aulas de Educação Física pode promover um momento privilegiado para desenvolver e afirmar as diferenças, conscientizando os estudantes acerca da riqueza que elas trazem à nossa identidade racial, seja nas brincadeiras, nos jogos, nos esportes, nas lutas, nas danças, nas ginásticas, nas práticas corporais de aventura etc.

A partir de um planejamento pedagógico fundamentado na Lei 10.639 (Brasil, 2003), Suzi Rocha e Andreza Ugaya (2020) identificaram que os estudantes negros e não negros, tiveram despertado o interesse em conhecer as raízes africanas. Esse processo levou à desconstrução de estereótipos e preconceitos, além de possibilitar o enfrentamento de atitudes racistas presenciadas no contexto escolar ou fora dele.

Fabiano Maranhão (2009), ao realizar um trabalho a partir de jogos africanos e afro-brasileiros na Educação Física, relatou que, logo no início, houve atitudes e

reações negativas relacionadas ao autoconhecimento e à identificação com o ser negro. Contudo, as ações pedagógicas na perspectiva da educação antirracista possibilitaram às crianças uma percepção positiva da África e de diversos povos que vivem no continente.

Em sua ação pedagógica de dança-educação com estudantes de 7 a 12 anos, Alexa Alexandre (2024) apresentou resultados positivos em relação à identificação e ao desenvolvimento da autoestima positiva. Utilizou uma metodologia que colocava a/o estudante como protagonista, aproximando a elaboração das coreografias da sua realidade para promover mudanças na concepção dos estudantes acerca de si mesmos, despertando a admiração e o sentimento de orgulho de características das quais antes tinham vergonha. A autora defende que a construção de identidades só é possível por meio de experiências positivas que permitam a interação e a troca de sentimentos e afetividades.

Esses trabalhos demonstram que é possível promover ações pedagógicas que auxiliem no combate ao racismo estrutural, criando formas mais cuidadosas e acolhedoras para que as/os estudantes vivenciem experiências diversas e significativas durante sua trajetória escolar. A educação antirracista e a educação para as relações étnico-raciais podem promover um ambiente que valorize o sentimento de pertencimento racial e auxilie na formação de uma identidade positivada para as crianças negra.

2.2 CURRÍCULO AFROREFERENCIADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA, VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS E RELAÇÕES AFETIVAS

2.2.1 Por um Currículo Afrorreferenciado na Educação Física

Um currículo afrorreferenciado é delineado para que as experiências e vivências oriundas da ancestralidade e dos saberes dos povos africanos e afro-brasileiro sejam colocados como referência central do processo educacional. Assim, a partir de possibilidades concretas, é possível fortalecer o pertencimento racial das/dos estudantes negros, permitindo que todos se conectem com a ancestralidade africana de maneira consciente e orgulhosa.

Queremos provocar diálogos, trocas efetivas e afetivas, com mútuas

aprendizagens, perpassados pelos valores filosóficos africanos e que valorizem e ensinem a história contada desde os sujeitos que a vivenciam, não uma história como em nosso caso, onde se fala da escravidão e suas mazelas, mas do conhecimento vasto do povo negro, africano e afrodescendente, das suas singularidades e riquezas, e quando fala folcloriza, diminui e “embranquece” (Adilbênia Machado; Sandra Petit, 2020, p. 9).

Tornar o currículo afrorreferenciado é um movimento para que a escola se mostre comprometida com uma educação verdadeiramente diversa e para a justiça social.

Talvez compreender o Ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira como atos de currículos denote um caminho mais objetivo, sem perder a subjetividade, pois, é o acontecer no ser / fazer, é o movimento das comunidades africanas e afrodescendentes que compreendem o conhecimento implícito na própria existência, assim fortalecemos os propósitos da Lei e continuamos na luta pelo respeito à diversidade. (Adilbênia Machado; Sandra Petit, 2020, p. 9).

Túlio Oliveira (2021) utiliza o termo “africanizar” para tensionar a discussão sobre o currículo hegemônico. O autor defende que é necessário transformar a forma tradicional e excludente como os conteúdos são tratados na escola, valorizando a diversidade cultural do Brasil e reconhecendo a importância da população negra na formação da identidade nacional. Além disso, reforça a necessidade de reconhecer a existência de diferentes culturas, crenças, cores e gêneros, sustentando que nenhum conhecimento produzido deve ser deslegitimado no espaço escolar.

Um currículo afrorreferenciado evidencia que “a história negra é importante para a construção de negros autônomos, ciente da sua relevância no processo sociohistórico da cultura brasileira” (Juliana Santos; Raphael Soares, 2021, p. 9). Os autores destacam a necessidade de que as/os professores elaborem novas didáticas que abordem a temática de maneira eficaz nas aulas de Educação Física, considerando diferentes contextos e realidades.

A perspectiva cartesiana-mecanicista predominante na Educação Física é reducionista ao limitar o corpo à função técnica e ignorar suas dimensões

simbólicas, comunitárias e ancestrais (Izabel Uchôa, 2025).

Ao valorizar o corpo como um espaço de representações, um templo e um bem comum, como fazem as culturas iorubá, bantu e sudanesa, confronta-se a visão predominante do corpo como máquina objeto de controle e separado da identidade cultural. Essa transformação possibilita não só renovar as atividades nas escolas, mas também examinar as bases históricas e as crenças que alimentam o racismo, a injustiça e o isolamento nas instituições de ensino (Izabel Uchôa, 2025, p.183).

A autora defende um currículo afrorreferenciado na Educação Física e aponta que os conhecimentos africanos promovem métodos de ensino mais sensíveis, cooperativos e conectados ao cotidiano das/dos estudantes. Ao contrário da postura de competição e rendimento, uma educação pautada nas culturas africanas enfatiza a união, a identificação e a coletividade.

Ademais, a inclusão de conhecimentos africanos no currículo busca compensar uma lacuna histórica na educação que por muitos anos negligenciou os saberes africanos e afrodescendentes nas escolas. Desse modo, a educação decolonial tem um papel essencial em formar identidades mais autônomas e informadas, capacitando os alunos a se verem como herdeiros de uma história ancestral valiosa, essencial e formadora da cultura brasileira. Isso tem impactos diretos na autoestima, no engajamento escolar e na construção de projetos de vida mais autênticos e empoderados (Izabel Uchôa, 2025, p. 184).

Dessa maneira, a construção de currículos afrorreferenciados constitui um movimento ético, político e pedagógico indispensável para a valorização dos saberes ancestrais africanos e para o fortalecimento das identidades.

2.2.2 Os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros como uma Afrorreferência na Educação Física

Partindo da proposta de oferecer uma “educação outra” que valorize a África e sua diversidade, bem como a contribuição dos povos africanos para a formação da cultura brasileira, Azoilda Trindade (2005) apresenta os valores civilizatórios

afro-brasileiros como uma proposta pedagógica que tem por finalidade enriquecer positivamente as experiências das/dos estudantes.

A autora traz aspectos que considera fundamentais em processos educativos com crianças e defende que elas “merecem ter acesso a um patrimônio cultural que as constitui como brasileiras, que é o patrimônio cultural afro-brasileiro” (Azoilda Trindade, 2005, p. 35). São dez os valores civilizatórios afro-brasileiros, os quais se apresentam no Quadro 1.

Quadro 1. Valores civilizatórios afro-brasileiros.

Circularidade	A questão do círculo, da roda, da circularidade tem uma profunda marca nas manifestações culturais afro-brasileiras, como a roda de samba, a roda de capoeira, as legendárias conversas ao redor da fogueira [...], a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se.
Oralidade	A fala, a palavra dita ou silenciada, ouvida ou pronunciada – ou mesmo segredada – tem uma carga de poder muito grande. Pela/Na oralidade, os saberes, poderes, quereres são transmitidos, compartilhados, legitimados. Se a fala é valorizada, a escuta também. O conto, a lenda, a história, a música, o dito, o não-dito, o fuxico... A palavra carrega uma grande e poderosa carga afetiva.
Energia vital (AXÉ)	É uma dimensão interessante, na medida em que revela a circularidade da vida, bem como a sua amplitude. Tudo tem energia vital, é sagrado e está em interação: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo. Todos os elementos se relacionam entre si e sofrem influência uns dos outros. [...]
Corporeidade	O corpo é vida, é aqui e agora, é potência, possibilidade. Com o corpo se afirma a vida, se vive a existência, individual e coletivamente. Ele traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada. O corpo conta histórias.
Musicalidade	A música, a sonoridade, a melodia, o ritmo, a canção estão presentes, de modo particular, na cultura e na história afro-brasileira, de tal modo que muitos dos referenciais da musicalidade brasileira são de origem afro.
Ludicidade	Imaginemos um povo arrancado brutalmente de sua terra, que atravessou o Atlântico em tumbeiros, escravizado, humilhado, mas que não perdeu a capacidade de sorrir, de brincar, de jogar, de dançar e, assim, conseguiu marcar a cultura de um país com esse profundo desejo de viver e ser feliz. Pois isso resume a ludicidade, na perspectiva a favor da vida, da humanidade, da sobrevivência. A alegria frente ao real, ao concreto, ao aqui e agora da vida.
Cooperatividade/Comunitarismo	Não existe cultura negra, cultura afro-brasileira individualmente, na solidão, mas no coletivo, na cooperação, no e com o outro. Não existe, na nossa opinião, manifestação cultural negra individual, mas sim calcada, fincada no coletivo.
Memória	O povo negro carrega uma memória da nossa História que está submersa, escondida pelo racismo, que precisa ser descortinada, desenterrada.
Religiosidade	Tudo é sagrado, é divino. Todos os elementos da natureza, todos os seres. Observemos: os orixás contemplam homens jovens e idosos, crianças, mulheres jovens, idosas, alegres, guerreiras, dengosas, briganas, pessoas capazes do maior bem e do maior mal, portadoras de doenças, de necessidades especiais, encrenqueiras, homossexuais, bissexuais...
Ancestralidade	O passado, a História, a sabedoria, os olhos dos/das mais velhos/as tomam uma enorme dimensão de saber-poder, de quem traz o legado, de quem foi e é testemunha da História e também sobrevivente. A dimensão ancestral carrega o mistério da vida, da transcendência.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Trindade (2006, p. 97).

Incorporar os valores civilizatórios afro-brasileiros no currículo da Educação Física fortalece o pertencimento racial das/dos estudantes negros e possibilita que todas/os estudantes reconheçam e valorizem as contribuições africanas na construção da sociedade brasileira.

Ao abordar os valores civilizatórios afro-brasileiros, Azoilda Trindade (2006) evidencia a afetividade como um valor fundante do processo educativo. Para a autora, educar vai além da transmissão de conteúdos; trata-se de construir relações humanas pautadas no reconhecimento, no respeito e na empatia, de modo que a escola se configure como um espaço de acolhimento e valorização das diferenças (Azoilda Trindade, 2006).

Porque afetividade tem relação direta com o influenciar e ser influenciado, potencializar, possibilitar. Porque afetividade está relacionada ao gostar de gente, propiciar encontros, contatos, afetos e afetações. Porque afetividade nos reporta ao corpo e porque os corpos são potências, possibilidades, amorosidade. A afetividade é uma manifestação corporal, uma expressão corporal fundamental para os encontros, contatos, para as expressões de desejos, pensamentos individuais e coletivos, de emoções as mais diversas, de sentimentos como amor, ódio, cuidado. Em síntese, a forma, a maneira como estou/sou no mundo afeta o mundo, as pessoas (Azoilda Trindade, 2006, p. 102).

A autora aponta que essa discussão visa sensibilizar docentes quanto ao seu papel de promotores da afetividade para com as crianças negras, as quais são, em grande medida, os principais alvos do racismo presente no espaço escolar e na sociedade como um todo (Azoilda Trindade, 2006).

Para a autora, a afetividade sustenta uma pedagogia do cuidado capaz de ressignificar as relações cotidianas na escola.

A nossa afetividade (os afetos, sentimentos, emoções) se manifesta via nosso corpo, que circunscreve nossos sentimentos, nossas percepções: um toque, uma carícia, um aperto de mão, um afago, uma música, uma grosseria, a leitura de um poema, uma brincadeirinha, um xingamento, um encontro, um desencontro, uma agressão [...] (Azoilda Trindade, 2006, p. 103).

Promover a afetividade no ambiente escolar é um ato de resistência, uma vez que o racismo compromete a autoestima, o pertencimento e a construção da identidade das crianças e jovens negros (Azoilda Trindade, 2006). Ao ser incorporada às ações educativas, a afetividade contribui para o desenvolvimento de relações e experiências positivas, essenciais para a superação de estigmas e para a promoção de uma educação verdadeiramente humanizadora e antirracista.

Gisele Silva (2020) realizou uma pesquisa com o objetivo de analisar como os valores civilizatórios afro-brasileiros contribuem para a formação de identidades negras e para a promoção de uma educação antirracista. Em seu estudo, a autora destacou a importância da valorização da diversidade e dos saberes plurais nos espaços escolares.

Ao pensarmos sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros, criamos possibilidades de contar novas histórias, de inserir sujeitos e subjetividades, dentro deste ambiente escolar que pode, e deve ser acolhedor e respeitoso com todas e todos. Incentivar a construção de identidades é: dar visibilidade a intelectuais de diversos locais, etnias, religiões entre outros. É proporcionar uma diversidade cultural, um incentivo à leituras e debates fazendo parte de um conjunto de ações que podem e devem ser utilizadas nas instituições de ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio e universidades) e nos movimentos sociais (Gisele Silva, 2020, p.48).

A autora elaborou o “Baobá dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros” (Figura 1), tendo no tronco principal a afetividade, que se configura como o “eixo condutor para acolher, cuidar, incentivar e orientar ações educativas, e isso se torna presente em suas ações” (Gisele Silva, 2020, p.53).

Figura 1. Baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros.



Fonte: Gisele Silva (2020, p. 53).

Gisele Silva (2020, p. 52) afirma que “é a afetividade que nos faz pensar e compreender a existência do outro, que permite nos unir para que possamos lutar por uma sociedade antirracista”, uma vez que as relações afetivas contribuem para a formação e o desenvolvimento das crianças.

A afetividade enquanto forma de afetar e ser afetado pelo outro é um dos conceitos primordiais neste estudo, pois é pelo afeto que esmiuçamos, narramos, observamos e pensamos sobre como construir um cotidiano escolar e, até mesmo, uma sociedade que abrace as diferenças e se permita ser um ambiente de valorização de subjetividades (Gisele Silva, 2020, p. 53).

Para Gisele Silva (2020), é necessária uma reflexão sobre a importância da afetividade como elemento central nas relações humanas, especialmente em contextos onde o cuidado com o outro tem sido negligenciado, como no caso das crianças negras dentro do ambiente escolar. A autora prossegue, sustentada pelas ideias de Azoilda Trindade (2005), que afetar é reconhecer a pessoa em sua subjetividade, acolher suas particularidades e respeitar suas singularidades.

O afeto mostra-se um valor fundamental para o trato da educação das relações étnico-raciais, pois, ao acolher e respeitar as diferenças, permite a construção de relações mais justas, respeitosas e solidárias.

Observa-se a potência da produção intelectual de Azoilda Loretto da Trindade ecoar e reverberar em trabalhos comprometidos com uma educação justa e de qualidade, que buscam promover a educação das relações raciais a partir do reconhecimento da importância do afeto nas práticas pedagógicas.

Andrezza Cardim (2025) reforça a relevância das contribuições de Azoilda Trindade (2006) para a compreensão da educação infantil como um espaço para a valorização da cultura afro-brasileira e de promoção de uma educação comprometida com práticas antirracistas, reconhecendo e afirmando os valores civilizatórios afro-brasileiros presentes no cotidiano escolar.

A mobilização dos valores civilizatórios afro-brasileiros para a ressignificação da brincadeira no espaço escolar foi destacada por Igor Costa (2023) em sua pesquisa. Os valores manifestam-se na organização da brincadeira e na expressão da circularidade; na construção dos bonecos e na cooperação; na oralidade e na musicalidade durante as cantigas; e no “caos” e na euforia das crianças, demonstrando alegria e energia vital. Ao relacionar tais valores à brincadeira de calunga, tornou-se possível identificar aspectos que revelam a manifestação desses conceitos na própria dinâmica do brincar, além de apontar caminhos para sua incorporação consciente nas ações pedagógicas em outros contextos educativos.

O trabalho de Carla Pinheiro e Nanci Franco (2025) aponta que é preciso compreender os valores civilizatórios afro-brasileiros como fundamentos da educação infantil e que devem ser expressos nas relações, nas práticas pedagógicas e na forma como as crianças constroem sentidos sobre si e sobre o mundo. Para as autoras, tais valores precisam ser intencionalmente reconhecidos e fortalecidos na escola como estratégia de enfrentamento ao racismo e na promoção de uma educação que produza pertencimento e dignidade.

Luciana Oliveira e Ana Cristina Gomes (2019), ao refletirem sobre a escolaridade da mulher negra, defendem que os valores civilizatórios afro-brasileiros possibilitam incluir no contexto escolar um panorama que se contrapõe à manutenção das inferioridades e silenciamentos das mulheres negras, tão presentes em nossa sociedade racista. O trabalho com esses valores, na perspectiva das autoras, devolve a humanidade negada pelo colonialismo à pessoa negra e promove a retirada do lugar de subalternidade cognitiva, social e política em que esta foi colocada durante séculos de dominação.

Os valores civilizatórios afro-brasileiros trazem para a educação uma perspectiva de se trabalhar dentro de um ponto de vista decolonial, fora do eixo hegemônico e recheado de paradigmas com referências eurocêtricas, fazendo o deslocamento para fora da colonialidade e da ideologia do branqueamento (Luciana Oliveira; Ana Cristina Gomes, 2019, p. 29).

Precisamos pensar e reconstruir escolas que valorizem a participação de crianças e adolescentes negros, promovendo a integração, o desenvolvimento e a vivência de relações afetivas positivas. “Todos os seres humanos necessitam de afetividade [...] e para crianças e adolescentes isso é imprescindível no processo de aprendizagem” (Eliane Cavalleiro, 2001, p. 155).

Partindo dessa ideia, apresentam-se a seguir algumas pesquisas que se centraram em discutir o impacto das relações afetivas nas aulas de Educação Física.

Raissa Clarino e Veruska Pires (2024), baseadas em observações das relações afetivas nas aulas de Educação Física de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, relataram que as aulas revelaram um número expressivo de interações afetivas. A análise apontou que a afetividade permeou os tempos e espaços, exercendo um papel fundamental na promoção da qualidade das relações interpessoais e no fortalecimento do ambiente educacional. Apesar dos achados promissores, as autoras indicaram que a afetividade pode ser incorporada de maneira mais intencional como conteúdo pedagógico, pois sustentam que “é necessário que os professores usem os conteúdos atitudinais em suas aulas e que os alunos vivenciem de forma concreta esses conteúdos, pois estes auxiliam os alunos na sua formação de valores e atitudes” (Raissa Clarino; Veruska Pires, 2024, p. 18).

Em um trabalho com foco na Educação Infantil, Josenilda Silva (2019) analisou o desenvolvimento da afetividade e sua influência na aprendizagem. A autora apontou que as experiências afetivas positivas nas aulas de Educação Física:

[...] podem gerar sentimentos de autoconfiança e motivação, não apenas durante as aulas de Educação Física, mas podendo influenciar em outros aspectos, como por exemplo, na aprendizagem e até mesmo na personalidade da criança, já que esta é um ser integral e em constante desenvolvimento (Josenilda Silva, 2019, p. 22).

Diante do exposto, compreende-se que o “chão da escola” demanda um 'adubar' constante, pautado no reconhecimento das subjetividades negras e na centralidade do afeto. Ao articular a afetividade ao planejamento afrorreferenciado, busca-se romper com a hegemonia eurocêntrica e validar os valores civilizatórios afro-brasileiros como pilares de uma práxis emancipatória. Para dar visibilidade aos frutos desse processo, detalha-se, a seguir, o percurso metodológico realizado, revelando as escutas e as vivências que permitiram semear e colher novos sentidos para a Educação Física escolar.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada adotando uma linha metodológica de caráter qualitativo, que leva em consideração a subjetividade de todos os sujeitos que compõem a pesquisa (Lorrane Silva; Guilherme Oliveira; Eliana Salge, 2021). Como método, optei pela pesquisa-ensino, que se caracteriza pelo reconhecimento do professor como produtor de conhecimento, transformando a sala de aula em um campo de investigação que promove o desenvolvimento da autonomia docente.

Esse tipo de pesquisa permite que o dia a dia da prática profissional no “chão da escola” possa estar presente na universidade e na pesquisa, articulando profissionais, buscando reflexões e a construção de alternativas inovadoras nas práticas docentes, na formação e na produção do conhecimento educacional (Samira Zaidan; Maria Cristina Ferreira; Teresinha Kawasaki, 2018, p. 11).

3.1 UNIVERSO DA PESQUISA

O trabalho foi realizado com duas turmas de estudantes do 5º ano do Ensino

Fundamental de uma escola municipal da cidade de Bauru, no estado de São Paulo. A instituição está localizada em um bairro da zona norte da cidade e atende crianças do 1º ciclo do Ensino Fundamental em dois períodos: matutino e vespertino. A estrutura escolar compreende 11 salas de aulas, sala de recursos, biblioteca, sala de coordenação e direção, sala dos professores, parque, cozinha, lavanderia, sanitários, secretaria, quadra poliesportiva e estacionamento. Atualmente, a escola atende aproximadamente 600 estudantes e conta com um corpo docente de 32 profissionais, sendo dois deles da área de Educação Física.

3.2 PÚBLICO PARTICIPANTE

O público participante foram crianças matriculadas em duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino, com idades entre 9 e 11 anos. Os estudantes optaram por fazer parte da pesquisa após o convite da professora e a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Apêndice B). Após a aceitação por parte das crianças, foram enviados dois termos aos responsáveis: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz (Apêndice D). “O TCLE firma a postura ética do pesquisador para com o participante e a autorização do participante para o uso dos dados construídos na entrevista. Portanto, o TCLE é importante para resguardar ambas as partes” (Lorrane Silva; Guilherme Oliveira; Eliana Salge, 2021, p. 116).

Em relação ao número de participantes, a pesquisa foi desenvolvida com duas turmas de 28 estudantes em cada. Do total, obteve-se a autorização para a participação de 25 crianças, das quais 17 são crianças negras. A escolha dessas turmas baseou-se no fato de a pesquisadora acompanhar os estudantes há três anos, o que permitiu maior familiaridade e segurança nas trocas estabelecidas durante as aulas.

3.3 INSTRUMENTOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS

Como instrumentos para o levantamento de dados, foram utilizados diários de bordo, entrevista semiestruturada com as crianças (registradas em formato de áudio) e uma produção escrita chamada “Baobá dos Sentimentos”.

Segundo Maria Cândida Del-Masso, Maria Amélia Cotta e Marisa Santos (2018), o diário de bordo, também denominado diário de campo, fundamenta-se como um instrumento de coleta de dados que permite o registro de anotações feitas pela pesquisadora. As autoras destacam que, visando a validade científica das informações, “[...] é importante verificar se esse diário contempla a data e o nome das/dos participantes. Essas informações são fundamentais, pois mediante ao instrumento diário de bordo compreendemos a relevância dos dados” (Maria Cândida Del-Masso; Maria Amélia Cotta; Marisa Santos, 2018, p. 8).

Zymanski, 2010 *apud* Silvaney Oliveira; Orlinay Guimarães; Jacques Ferreira (2023, p. 9) afirmam que a entrevista é “um valioso instrumento de conhecimento interpessoal que possibilita a apreensão de fenômenos a partir do diálogo entre entrevistado e entrevistador”.

A entrevista é uma importante ferramenta para a construção de dados na pesquisa em educação porque ela facilita a comunicação entre as partes envolvidas no processo investigativo. A comunicação consiste na troca de símbolos linguísticos entre os sujeitos. Os sujeitos na comunicação ora são emissores, ora são receptores, fazendo com que um diálogo seja construído. A entrevista na pesquisa em educação propicia essa comunicação, esse diálogo do/a investigador/a com o/a participante da pesquisa (Lorrane Silva; Guilherme Oliveira; Eliana Salge, 2021, p. 118).

Nesse sentido, a utilização de tais instrumentos converge para o objetivo de garantir destaque às expressões das crianças no processo de pesquisa. A articulação entre o registro da pesquisadora e a voz das/dos participantes, mediada pelo diálogo e por produções lúdicas, assegura que o levantamento de dados seja conduzido respeitando a expressão infantil no contexto educacional.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA O LEVANTAMENTO DE DADOS

No mês de abril de 2025, as/os estudantes foram informados sobre a pesquisa e convidados a participar. Em uma roda de conversa, expliquei o objetivo do trabalho e os conteúdos a serem abordados nas aulas, destacando que a atividade integrava sua pesquisa de mestrado. Essa apresentação despertou interesse, levando diversas crianças a se manifestarem de forma entusiasmada ao

aceitarem o convite.

Para as/os estudantes que aceitaram, foi entregue o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido). Já às pessoas responsáveis, foram encaminhados o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e o TUIV (Termo de Uso de Imagem e Voz), oficializando a autorização para a participação das crianças.

A partir dessa formalização, desenvolvi, durante o segundo bimestre letivo de 2025, um planejamento pedagógico afrorreferenciado composto por 14 aulas (Apêndice E), as quais foram alinhadas ao currículo municipal de Bauru. Esse documento curricular, elaborado com a participação do corpo docente da rede, orienta o trabalho pedagógico nas escolas municipais em todos os componentes curriculares.

O objetivo do planejamento pedagógico afrorreferenciado foi possibilitar práticas permeadas pelos valores civilizatórios afro-brasileiros, tendo como centralidade a afetividade. Tal proposta buscou proporcionar aos estudantes aprendizados relacionados às culturas africanas e afro-brasileiras, bem como reflexões sobre o povo negro e sua contribuição fundamental para a construção do Brasil.

Durante a primeira aula, apresentei um panorama abrangente sobre a cultura afro-brasileira, utilizando recursos digitais e promovendo discussões sobre a significativa contribuição dos povos negros na construção da identidade nacional. Nessa ocasião, o planejamento pedagógico também foi apresentado detalhadamente aos estudantes, permitindo que compreendessem os conteúdos que seriam abordados. Como atividade prática inicial, as crianças produziram um autorretrato.

As aulas subsequentes basearam-se no planejamento afrorreferenciado, que contemplou jogos, brincadeiras, lutas e esportes coletivos, por meio de recursos audiovisuais, diálogos e vivências práticas. A participação das crianças nas aulas foi considerada satisfatória, visto que ambas as turmas demonstraram engajamento e interesse pelas aulas de Educação Física, comportamento que se manteve durante a realização da pesquisa.

Dentre as propostas desenvolvidas, a aula que abordou a Capoeira destacou-se por despertar, aparentemente, maior interesse dos estudantes. O envolvimento tornou-se evidente tanto na participação ativa durante as atividades

práticas, quanto na curiosidade demonstrada nos diálogos e reflexões sobre os conhecimentos compartilhados.

Devido a algumas mudanças na rotina escolar durante a pesquisa – como a organização da festa junina, palestras oferecidas por órgãos municipais e passeios pedagógicos –, os conteúdos de atividades rítmicas e dança foram retirados do planejamento. Tal ajuste justificou-se pela inviabilidade temporal de propor tais temáticas antes do encerramento do bimestre e do início do recesso escolar do mês de julho.

Todas as aulas foram registradas em diário de bordo, elaborados por mim ao final de cada aula, buscando registrar os acontecimentos, as falas das crianças e observações pertinentes. Ao final de cada aula, algumas crianças participaram de entrevistas (Apêndice F) registradas em formato de vídeo e áudio. A seleção das crianças por aula foi feita através de sorteio, baseado no número de cada criança na chamada da turma.

Ao final do planejamento pedagógico, realizou-se um novo levantamento de dados. Nessa etapa, as crianças preencheram o “Baobá dos Sentimentos” (Apêndice G) — instrumento desenvolvido por mim —, registrando, por meio de palavras, as percepções e sentimentos vivenciados durante as aulas de Educação Física ao longo do período da pesquisa.

A referência à árvore Baobá assume, nesta pesquisa, um papel simbólico e poético, evocando a ancestralidade, a resistência e a sabedoria de povos africanos. Em muitas culturas africanas, o Baobá constitui-se como um espaço de encontro e de transmissão oral do saber entre gerações, funcionando como um verdadeiro guardião da memória coletiva. Assim, a analogia com o Baobá fortalece a expressão dos sentimentos e das vivências das crianças.

O baobá também representa a íntima relação entre cada pessoa e uma memória coletiva que se dá a partir de uma herança cultural e/ou biológica que remete à África e, por esta razão, constitui-se como uma imagem que contribui para destacar e solidificar os traços culturais dos filhos da diáspora africana (Wanderleya Costa; Vanísio Silva, 2016, p. 687).

Ao percorrer esse caminho, o estudo buscou não ser apenas uma coleta de dados, mas se tornar um processo de diálogo e reconhecimento, onde as narrativas

infantis guiaram cada etapa.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados desta pesquisa foi conduzida com base no referencial metodológico proposto por Romeu Gomes (2016), que estrutura o processo interpretativo em três etapas: leitura compreensiva, exploração do material e elaboração de síntese interpretativa. Esse percurso foi permeado pelo enfoque dos valores civilizatórios afro-brasileiros, conforme propostos por Azoilda Trindade (2005).

O percurso investigativo priorizou os discursos das 17 crianças negras, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, diários de bordo da pesquisadora e o registro do instrumento "Baobá dos Sentimentos". Para preservar a identidade, as crianças serão identificadas ao longo deste trabalho por nomes fictícios, atribuídos pela pesquisadora.

Após a leitura atenta do material coletado, os achados foram organizados em dois eixos temáticos principais: 1) Adubando a terra: escola e planejamento afrorreferenciado; e 2) Semeando e colhendo os valores civilizatórios afro-brasileiros nas aulas de Educação Física para soprar e no mundo espalhar.

Para a discussão dos resultados, realizou-se uma interpretação que articulou as falas e expressões das crianças com a literatura pertinente sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros. Essa abordagem permitiu aprofundar a compreensão sobre como esses elementos se entrelaçaram durante a pesquisa.

4 O CRESCIMENTO DE UM NOVO BAOBÁ: ESCOLA, PLANEJAMENTO AFRRREFERENCIADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA E VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS

4.1 ADUBANDO A TERRA: ESCOLA E PLANEJAMENTO AFRRREFERENCIADO

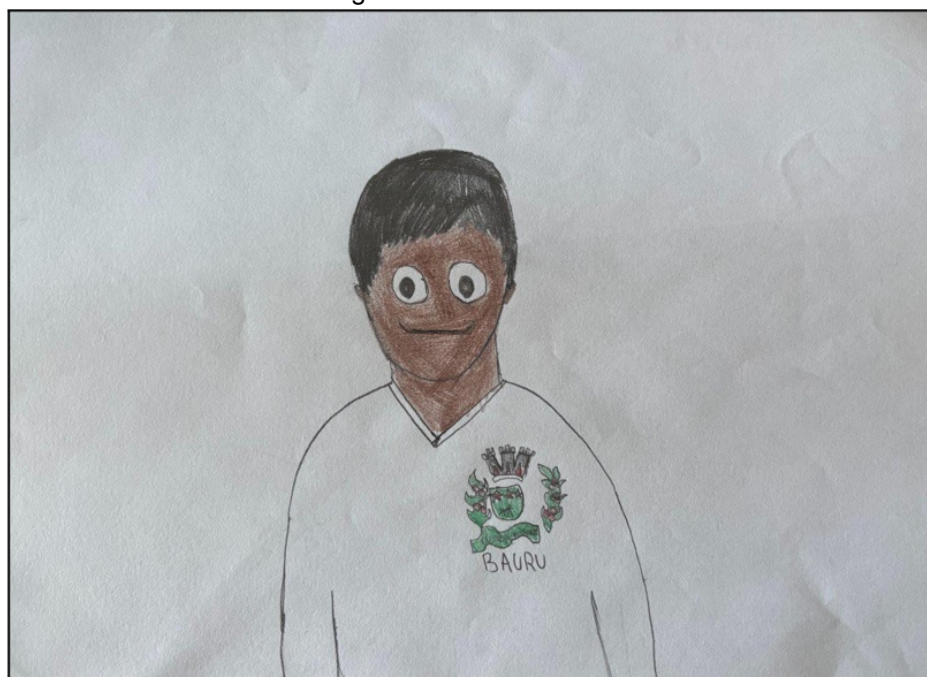
O desenvolvimento da pesquisa na escola iniciou-se em abril de 2025, com a apresentação do planejamento para as crianças com os conteúdos que seriam trabalhados no decorrer das aulas. Dentro do cronograma previsto, foi possível

propor as temáticas de brincadeiras, jogos, esportes e lutas. Inicialmente, a dança também constava no planejamento; contudo, devido a demandas institucionais que redirecionaram as aulas de Educação Física para outras finalidades, o conteúdo foi retirado por inviabilidade temporal. Situações como essas são comuns no cotidiano escolar e muitas vezes fogem do controle do professor.

A definição dos conteúdos se orientou pelo Currículo Municipal de Bauru (2018), estando cada um deles contemplado nos objetivos previstos para o 5º ano do Ensino Fundamental. As propostas das aulas foram elaboradas considerando a disponibilidade de materiais na escola, bem como a afinidade e o domínio técnico da professora-pesquisadora sobre as temáticas abordadas.

No mesmo dia em que a pesquisa e os conteúdos foram apresentados, propôs-se aos estudantes a realização de um autorretrato (Figura 2 e 3). A proposta consistia em uma representação de si mesmos a partir da percepção de como se reconheciam fisicamente. Nas orientações, solicitou-se que desenhassem apenas o rosto; contudo, de forma espontânea, muitos estudantes preferiram desenhar o corpo todo. Durante a execução da atividade, as crianças mostraram-se concentradas e atentas. A partir dessa produção, pude obter um melhor entendimento sobre como os estudantes se reconheciam racialmente, o que subsidiou a análise das entrevistas e das produções das crianças negras ao longo da investigação.

Figura 2. Autorretrato 1.



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2025).

Figura 3. Autorretrato 2.



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2025).

No autorretrato 1 (Figura 2), observa-se o desenho realizado pelo estudante Bruno, um menino negro que se retratou em conformidade com sua identidade

racial. Bruno é uma criança tímida, que fala pouco, mas que participa de todas as atividades nas aulas de Educação Física, demonstrando sempre muita dedicação. Ao expressar como se sente nas aulas respondeu dizendo “legal, muito legal as coisas delas”, e ao responder o que ficou marcado durante as aulas, destacou “as culturas africanas”.

Fabiana realizou o desenho representado no autorretrato 2 (Figura 3). A estudante é uma menina de pele negra e cabelos lisos naturais, que demonstra habilidade em diversas modalidades esportivas e participa ativamente das aulas. A estudante diz que as aulas de Educação Física é “muito legal [...] às vezes nervoso, porque às vezes eu sou a pegadora e dá um nervoso de não pegar ninguém”.

Das 25 crianças participantes da pesquisa, 15 retrataram-se como pessoas pretas, 9 como pessoas brancas e uma criança não coloriu o desenho. Dos autorretratos realizados pelas crianças negras, somente uma se desenhou e coloriu com a pele mais clara, mesmo sendo uma criança negra. Verificou-se também um desenho realizado por uma criança branca, onde a mesma se retratou com a pele mais escura.

Para contextualizar os conteúdos abordados, alguns temas foram trabalhados por meio de recursos visuais, como vídeos. Adicionalmente, realizou-se um *quiz* com figuras negras de destaque no contexto esportivo, visando promover a identificação e a valorização racial. Durante a execução dessa atividade:

As crianças se mostraram bastante animadas e participativas. Quando apareceu o jogador Vini Júnior, um aluno gritou: “Esse é o melhor do mundo!”. Ao surgir a ginasta Rebeca Andrade, alguns começaram a bater palmas e logo toda a turma se juntou aplaudindo. Depois, conversamos sobre as contribuições desses atletas para o esporte brasileiro e mundial, os alunos pareciam envolvidos com o tema e as discussões (Diário de bordo da professora-pesquisadora, 29 abr. 2025).

Dessa interação, surgiram manifestações interessantes quanto à questão racial e como ela se manifesta no dia a dia das crianças.

Na parte final do *quiz*, quando conversamos sobre as/os atletas apresentadas/os, o aluno Leonardo fez um comentário que gerou reflexão: “O Vini Júnior só não ganha o melhor do mundo porque ele é negro”.

Outros alunos concordaram, dizendo:

“É isso mesmo!”

“É verdade, ele sofre racismo lá na Espanha.”

“Eu já vi o vídeo das pessoas imitando macaco pra ele”. (Diário de bordo da professora-pesquisadora, 29 abr. 2025)

Frequentemente retratada nas mídias hegemônicas e redes sociais, a jornada do atacante brasileiro Vini Jr. na Espanha é marcada pelo racismo no exercício de sua profissão. As manifestações das crianças indicam que as situações de discriminação racial enfrentadas pelo jogador de futebol são acompanhadas por elas. A maneira pela qual a pessoa negra é representada nas mídias gera grande impacto na formação da identidade das crianças.

Iasmin Klerer e Eduarda Marques (2023) sustentam que a mídia exerce um papel central na formação das subjetividades e, ao reproduzir, de forma recorrente, representações estereotipadas e preconceituosas da população negra, impacta negativamente a autoestima e a construção identitária das pessoas negras. Para as autoras, a associação de maior valor social às pessoas brancas e a recorrente vinculação da juventude negra a contextos de violência e marginalização reforçam as desigualdades. A mídia pode e deve assumir um compromisso com a promoção da diversidade, da inclusão e da valorização da população, por meio de representações positivas que contribuam para o fortalecimento identitário e o empoderamento das crianças e da juventude negra (Iasmin Klerer; Eduarda Marques, 2023).

Por isso, há a urgente necessidade de a escola assumir um papel ativo na construção de uma educação antirracista, por meio de um currículo comprometido política e pedagogicamente com o enfrentamento do racismo e a valorização da diversidade étnico-racial (Alysson Alves, 2025). Amparado por marcos legais como a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), Alysson Alves (2025) argumenta que o currículo é um território de disputas simbólicas e epistemológicas, no qual as contribuições históricas e culturais afro-brasileiras atuam como espaço de resistência e produção de saberes.

Hanna Lima (2016) concluiu, em sua pesquisa, que as legislações existentes fortalecem a construção da consciência negra e atribuem ao educador a responsabilidade de promover práticas pedagógicas que reconheçam as identidades

e o respeito à diversidade étnico-racial, e fomentem reflexões críticas sobre o racismo. Apesar dos avanços observados, como a produção de materiais didáticos e ações de formação continuada, a autora aponta que persistem desafios na efetivação da referida Lei, especialmente no que se refere à superação de abordagens pontuais e comemorativas, e ressalta a necessidade de um trabalho contínuo e sistemático ao longo de todo o ano letivo.

Nesse sentido, o planejamento afrorreferenciado desenvolvido nessa pesquisa reconhece a centralidade da ancestralidade africana na formação da sociedade brasileira e evidencia as produções e experiências dos diversos povos negros e suas culturas como fontes legítimas de conhecimento, as quais podem promover a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de resistir às práticas e aos discursos hegemônicos e excludentes.

Segundo Azoilda Trindade (2005), a energia vital, o axé, é compreendida como um elemento primordial que sustenta a vida e conecta os seres entre si. A autora traz esse valor civilizatório afro-brasileiro para pensar a infância e conceber as crianças como seres sagrados, plenos de energia vital. Nessa perspectiva, a escola pode se constituir como um espaço de fortalecimento dessa energia, especialmente por meio das relações pessoais que se estabelecem no cotidiano escolar e, assim, contribuir para a educação dos sentimentos e das emoções.

Podemos trabalhar a potencialização deste princípio nas nossas crianças, se nosso olhar, nosso coração, nosso corpo senti-las verdadeiramente assim. Elogios, um afago, brincadeiras de faz-de-conta, nas quais elas se sintam a mais bela estrela do mundo, a mais bela flor, alguém que cuida, alguém que é cuidado. Um espelho para que elas se admirem, para que brinquem com o espelho, e se habituem a se olhar e a serem olhadas com carinho e respeito (Azoilda Trindade, 2005, p. 33).

Identificou-se nas respostas das crianças que, em muitos momentos, essa energia vital foi nutrida nas aulas e na escola, de um modo geral, nas interações com os funcionários, colegas e professores.

Sobre a interação com os funcionários da escola, Clara disse: “[...] eles me tratam super bem”. Eva relatou: “Legal, ajudam muito a gente”, e Lara mencionou: “Todos eles me tratam bem”. De modo semelhante, ao falar sobre os colegas, Beatriz afirmou que as relações “são boas, porque eu acho que nunca ninguém me

tratou mal”. Marina disse: “Todo mundo brinca comigo, conversa”, e Caio pontuou: “Eu sou amigo de todo mundo”. Essas falas indicam a presença de relações marcadas pelo cuidado e pela atenção, o que é fundamental para a construção de um ambiente em que as crianças se sintam acolhidas, protegidas e alimentem sua energia vital.

No contexto específico das aulas de Educação Física, essa percepção se manteve. Clara afirmou gostar das aulas porque tem várias brincadeiras de que ela gosta: “A professora me trata super bem [...]”. Amanda destacou: “Todo mundo brinca junto, não tem briga e a professora conversa e brinca com a gente”.

Por outro lado, algumas crianças se expressaram de forma diferente ao relatarem suas experiências negativas no espaço escolar e nas aulas de Educação Física, o que aponta uma fissura nesse processo de cuidado. Foi possível perceber que as relações no espaço escolar podem resultar em experiências negativas, as quais podem ser reveladas pelas seguintes falas sobre como se sentem na escola: “mais ou menos” (Leonardo), “muito mal” (Priscila) e “eu fico triste” (Amanda).

Ao explicar seus sentimentos, a aluna Amanda disse: “Eu faço atividade, meus amigos também, mas algumas pessoas ficam [...] fazendo bullying, essas coisas e eu fico triste [...]”. A aluna Júlia, apesar de afirmar se sentir bem na escola, relata: “O povo fica falando que sou muito chata [...]”.

O impacto dessas interações se manifesta no modo como as alunas passam a perceber a si mesmas, principalmente se considerarmos que são duas crianças negras, o que pode potencializar um processo negativo de construção identitária.

Nesse sentido, a reflexão de Gisele Silva (2020) contribui para aprofundar a análise ao apontar que, se tudo o que existe no plano terreno é sagrado, torna-se imprescindível desenvolver compreensões em relação a todas as existências. Assim, é importante reconhecer que nossas falas e ações produzem efeitos diretos nas outras pessoas, podendo fortalecer ou enfraquecer sua energia vital.

Deborah Monteiro (2019, p. 61) entende que a palavra pode ser compreendida como uma força capaz de mobilizar, questionar e produzir conhecimentos, além de gerar energia vital. A palavra também carrega um potencial destrutivo, o que exige prudência e responsabilidade em seu uso. Aquilo que se diz, por emanar energia, pode interferir diretamente no entorno, na própria vida e na vida das outras pessoas, produzindo efeitos tanto positivos quanto negativos.

As aulas de Educação Física, como um espaço de contato corporal, interação

e exposição, mostram-se um campo especialmente sensível para a produção desses sentidos. É nesse espaço que o cuidado, o reconhecimento e a escuta podem potencializar a energia vital, assim como a ausência deles pode intensificar processos de silenciamento e sofrimento.

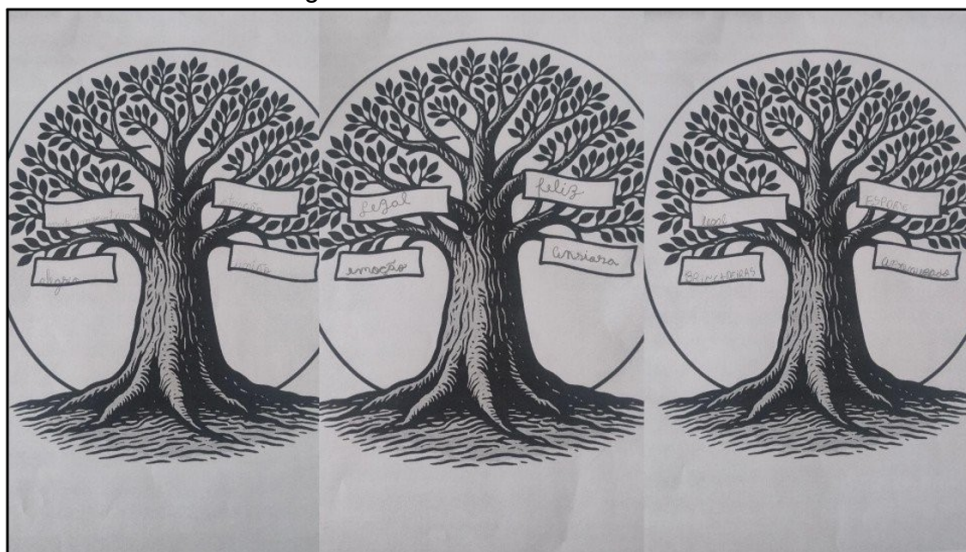
O amor é o que o amor faz, e é nossa responsabilidade dar amor às crianças. Quando as amamos, reconhecemos com nossas próprias ações que elas não são propriedades, que têm direitos — os quais nós respeitamos e garantimos (bell hooks, 2021, p. 65).

bell hooks (2021) defende que, embora as crianças possuam o desejo e a capacidade de amar, o amor não é um aprendizado espontâneo, sendo necessária a orientação de pessoas críticas, conscientes e responsáveis para que elas aprendam formas saudáveis de cuidado, afeto e convivência. Dessa maneira, ações pedagógicas pautadas na afetividade se mostram necessárias na formação das crianças.

Conforme destaca Gisele Silva (2020, p. 51), é pela afetividade que se constroem vínculos, se reconhece o pertencimento e se compreendem outras existências. Marina destacou que o que mais gosta na relação com as pessoas é a amizade, e Fabiana afirmou que se sente bem na escola porque consegue ver seus amigos.

Esse sentimento também aparece nos relatos de Ayla: “Eu me sinto bem, porque tenho minhas amigas aqui”, e de Cecília: “Sentimento de alegria, porque além de brincar com os meus amigos eu me divirto e aprendo”. Já a aluna Júlia expressou sobre as aulas de Educação Física: “São as melhores aulas que eu gosto, é a Educação Física, [...] é onde eu me sinto bem-vinda”. Expressões como “felicidade”, “alegria”, “diversão”, “sorriso” e “legal” também surgiram no Baobá dos Sentimentos (Figura 4), o qual foi pensado de maneira a facilitar a expressão das crianças que, em muitas situações, se sentem tímidas e/ou desconfortáveis em falar em voz alta nas rodas de conversas ou na interação com os colegas.

Figura 4. Baobás dos Sentimentos.



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2025).

Ao mesmo tempo, surgiram tensões e conflitos, como a situação em que Rafaela relatou: “Não gostei porque teve gente que ficou se gabando no nosso time”. Fabiana disse: “Às vezes tem brigas, mas tá de boa”. Priscila mencionou: “Eu me sinto acolhida [...] tem hora que eu fico chateada, mas esse daí é só uma fase entre amigos”. Ela desabafou: “Os meninos ficam me chamando de um nome aí que eu esqueci. Eles ficam me chamando e eu fico triste”, mostrando que nem todas as interações são positivas. Por fim, Júlia revelou que a relação com os pares pode ser marcada por experiências negativas: “Os outros me chamam de chata; como vou achar que sou legal?”.

Essas falas evidenciam que a afetividade, embora potente, não é homogênea, sendo atravessada por conflitos, exclusões e sentimentos que impactam a forma como cada criança experimenta as aulas de Educação Física.

Assim, a afetividade pode ser compreendida como tudo aquilo que nos alcança, nos toca e nos mobiliza nas relações que estabelecemos. Ao incluir sentimentos diversos, como afeição, amizade, amor, antipatia e decepção, a afetividade revela seu caráter ambivalente, manifestando-se tanto em experiências de acolhimento quanto em situações de incômodo e tensão. Cabe ao professor/a garantir que as aulas possam ser um espaço acolhedor e seguro para as crianças, onde elas se sintam confortáveis para expressar sentimentos e emoções.

bell hooks (2020), no livro “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática”, aponta que é muito comum professores/as ignorarem as emoções que aparecem no

decorrer dos processos educativos e defende que a sala de aula deve ser um espaço onde o diálogo crítico e a resolução construtiva de conflitos ocorram sem a desvalorização dos sujeitos.

Uma sala de aula amorosa é onde estudantes são ensinados, tanto pela presença quanto pela prática do professor, que a troca crítica pode acontecer sem diminuir o espírito de ninguém, que um conflito pode ser solucionado construtivamente (bell hooks, 2020, p. 241).

Nessa perspectiva, as experiências relatadas pelas crianças levam a entender que os conflitos não devem ser eliminados, mas, sim, que devem ser criadas condições para que eles sejam mediados de forma ética e afetiva.

Ao reconhecer que cada indivíduo é único e afetado de maneiras distintas, Gisele Silva (2020) afirma que o afeto é um elemento fundamental para dar sentido às experiências cotidianas, sobretudo àquelas invisibilizadas nas instituições de ensino. O afeto, mais do que um sentimento, configura-se como uma ação. Assim, a autora sustenta que negligenciar os aspectos afetivos significa negar a própria dinâmica da vida, uma vez que é o afeto que sustenta a dimensão humana, social e política das relações.

Afetar o outro é propiciar a construção de potências, é perceber que cada indivíduo pode e deve ser compreendido nos detalhes de suas necessidades particulares para que possa ser visto e encarado com um ser completo (Gisele Silva, 2020, p. 54).

Com os relatos apresentados, compreende-se quão necessário é que professoras e professores atentem para a qualidade das relações construídas no convívio escolar. bell hooks (2021) defende que a vida humana se sustenta de forma plena por meio da comunidade, e não a partir de modelos restritos ou individualistas de organização social: “Todos nós nascemos num mundo de comunidade. Raramente, talvez nunca, uma criança vem ao mundo em isolamento, com apenas um ou dois cuidadores. Crianças vêm ao mundo cercadas pela possibilidade de comunidade” (bell hooks, 2021, p. 145). A escola, como parte dessa comunidade em que os sujeitos estão inseridos, deve atentar-se a oferecer um espaço seguro e cercado de afeto para as crianças.

4.2 SEMEANDO E COLHENDO OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA SOPRAR E NO MUNDO ESPALHAR

Em diálogo com Azoilda Trindade (2005, p. 34), para quem a ludicidade se expressa como “a alegria, o gosto pelo riso, pela diversão, a celebração da vida”, Liliane Pessanha (2023) expõe que o compartilhamento dos valores civilizatórios afro-brasileiros na educação só pode ser feito através do valor da ludicidade, “[...] pois, como já visto, a formação educacional começa pelo imaginário, e ele, por sua vez, tem em sua essência o caráter lúdico que entretém” (Liliane Pessanha, 2023, p. 318).

Uma das propostas que se destacou no conteúdo de brincadeiras e jogos foi o jogo *My God/Meu Deus*, originário de Moçambique (Projeto Brincando e Dialogando, 2020).

Realizou-se o jogo *My God*. Iniciou-se apresentando o país de origem, explicando as regras e o contexto cultural da atividade [...]. Após a divisão dos times, as crianças demonstraram empolgação, surgindo comentários como: “Nossa, que legal!”, “Eu vou ganhar porque sou rápido!”, “Nosso time tem que ficar ligado!” (Diário de bordo da professora-pesquisadora, 13 mai. 2025).

A dinâmica do jogo envolve duas equipes: uma “construtora” e outra “destruidora”, atuando em um campo dividido. O objetivo da equipe construtora é erguer uma pirâmide utilizando latas dispostas na quadra, em seu lado do campo. Ao mesmo tempo, a equipe destruidora tem a tarefa de impedir essa construção, chutando ou arremessando uma bola para derrubar a pirâmide em formação. Se um membro da equipe construtora for atingido pela bola da equipe adversária enquanto monta as latas, é considerado “queimado” ou impedido de continuar devendo sair do jogo temporariamente ou retornar à base para reiniciar a jogada com um companheiro.

As equipes revezam-se nas funções de construir e destruir, o que promove uma alternância de papéis e a necessidade de adaptação estratégica por parte das/dos participantes. Essa atividade lúdica permite a compreensão de conceitos

como estratégia, colaboração e resiliência.

Ao mencionar a brincadeira *My God*, Priscila afirmou: “É legal saber que é uma brincadeira africana”, sinalizando que o reconhecimento da origem cultural do jogo conferiu sentido à experiência, fazendo da ancestralidade não só uma informação histórica, mas uma vivência corporal carregada de significado.

“O povo negro carrega uma memória da nossa história que está submersa, escondida pelo racismo, que precisa ser descortinada, desenterrada” (Azoilda Trindade, 2006, p. 99). À luz dos valores civilizatórios afro-brasileiros, a memória destaca-se como um elemento no qual histórias e saberes, historicamente silenciados, podem emergir por meio de diferentes formas de expressão, como os jogos.

O *G'bala*, cujo nome significa “salvar” ou “resgatar” na língua iorubá, foi outro jogo vivenciado pela turma (Figura 5). A estrutura do jogo é delineada por um “Quilombo dos Palmares”, representado por um círculo central, e quatro “fazendas” dispostas nos cantos do espaço de jogo, simbolizando os locais de cativeiro. Cada fazenda inicia com um determinado número de participantes, designados como “escravizados”, que utilizam esses pontos como refúgio. O objetivo principal é a libertação coletiva, na qual todos os “escravizados” devem alcançar o “Quilombo dos Palmares”. Para tal, os participantes precisam agrupar-se em dez pessoas em uma das fazendas, proferir a palavra “*G'bala*” e, de mãos dadas, dirigir-se ao centro. Durante este trajeto, os quatro pegadores, que representam a figura histórica do opressor, são impedidos de capturá-los.

Figura 5. Realização do jogo G'bala.



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2025).

O jogo também incorpora elementos da capoeira, uma manifestação cultural

afro-brasileira. Caso um “escravizado” seja capturado fora do quilombo ou das fazendas, este assume a posição de “cocorinha”, um movimento de esquiva da capoeira, aguardando o resgate. O salvamento é realizado por outro “escravizado”, que executa o movimento da “meia-lua de frente” sobre o companheiro. Após o resgate, ambos retornam às fazendas para reagrupamento. Existem três maneiras de finalizar a atividade: quando todos os “escravizados” atingem o Quilombo dos Palmares; quando todos são capturados pelos “capitães do mato”; ou por intervenção do educador, que pode decidir pela troca dos pegadores, adaptando a dinâmica às necessidades pedagógicas (Suzi Rocha, 2020).

A atividade permite refletir sobre a importância dos conhecimentos estratégicos utilizados pelo povo negro escravizado para realizar as fugas e libertar-se das violências sofridas no período da colonização portuguesa.

O jogo foi realizado durante toda a aula, com pequenas variações no tempo e na quantidade de latas utilizadas. A turma manteve-se animada e participativa do início ao fim. Ao final, as crianças expressaram suas impressões de forma positiva, com relatos como: “Essa foi a brincadeira mais legal!”; “De todas até agora, essa foi a minha preferida!”; “É difícil, mas é muito emocionante!” (Diário de bordo da professora-pesquisadora, 13 mai. 2025).

Outra brincadeira realizada foi “Cachorro que rouba o osso”, originária de Botsuana e presente no livro *Ndule Ndule*: assim brincam as crianças africanas (Rogério Barbosa, 2011). Nessa atividade, duas equipes são formadas e posicionadas frente a frente. As crianças, chamadas de “*ntsa*” (cachorro), são numeradas de forma distinta: uma equipe em ordem crescente e a outra em ordem decrescente. O “*lesapo*” (osso) é colocado no centro do espaço de jogo, entre as duas equipes.

Ao ser chamado um número, os dois participantes correspondentes (um de cada equipe) correm em direção ao “osso” com o objetivo de agarrá-lo e levá-lo para sua base. O primeiro a conseguir capturar o “osso” e retornar à linha de partida marca um ponto para sua equipe. A competição prossegue com chamadas sucessivas de números, e a equipe vencedora é aquela que acumular o maior número de pontos ao final do jogo.

Durante a atividade, as crianças organizaram-se em duplas. Houve expressiva interação entre os pares, com os alunos rindo, brincando, provocando-se e desafiando as duplas adversárias quando faziam pontos (Diário de bordo da professora-pesquisadora, 16 jun. 2025).

Tais jogos promoveram a ludicidade, despertando o interesse e a vontade das crianças em participar. No entanto, Hugo Santos (2024) aponta que há resistência por parte de docentes à inserção de brincadeiras e jogos africanos e afro-brasileiros na escola, o que se relaciona, sobretudo, à carência de formação específica e de apoio institucional. Nesse sentido, a efetivação de uma educação antirracista exige ações articuladas entre professores/as, gestão escolar e instâncias político-curriculares, a fim de superar práticas estereotipadas e promover a valorização da diversidade étnico-racial. O autor destaca a importância de inserir a dimensão lúdica no currículo, uma vez que o reconhecimento de elementos culturais diversos promove um processo de ensino mais inclusivo ao valorizar as manifestações presentes na sociedade brasileira.

A partir das propostas, Cecilia afirmou sentir-se “mais confiante, mais melhor. [...] Eu me sinto mais forte, me sinto mais rápida”. Ian destacou: “me senti bem, consegui me soltar ali [...] se libertar mais”. Essas falas indicam como a ludicidade vivenciada durante as aulas favorece não apenas a sensação de prazer, mas também de segurança e autonomia.

Em diálogo com a interação promovida nas aulas de Educação Física, a oralidade manifestou-se como forma de expressão, transmissão de conhecimentos e afirmação da existência. Nos discursos das crianças, a oralidade aparece associada à possibilidade de compartilhar o que foi vivido, conforme observado na fala de Vinícius — aluno praticante de capoeira há sete anos, que auxiliou durante as atividades sobre essa temática: “foi legal a experiência de ensinar as crianças que queriam aprender e não conseguem ir numa escolinha”. Ao assumir o papel de quem auxilia e ensina, o estudante mobilizou a oralidade como forma de compartilhar um saber experienciado anteriormente.

A transmissão oral também se manifesta em experiências fora do ambiente escolar, no convívio com as famílias. Júlia relatou que, em casa, a mãe costuma ensinar brincadeiras de sua infância: “quando a gente não tem nada pra fazer, minha mãe fala para a gente uma brincadeira para a gente sair um pouco do telefone. Ela

fala umas brincadeiras de quando ela era criança, que ela fez quando era criança”. Isso evidencia a palavra falada como um elo entre gerações, por meio da qual memórias, experiências e práticas corporais são transmitidas, atualizadas e ressignificadas.

Azoilda Trindade (2005, p. 33) destaca que “muitas vezes preferimos ouvir uma história a lê-la, preferimos falar a escrever [...]. Nossa expressão oral, nossa fala são carregadas de sentido, de marcas de nossa existência”, atribuindo, assim, um valor central à oralidade.

A autora Daniela Silva (2023) entende a oralidade como algo central na forma de ser e existir das pessoas, pois conecta a pessoa à sua história, à coletividade e à ancestralidade. A oralidade é apresentada como um modo intencional de produzir saberes, fortalecer a espiritualidade e sustentar processos de resistência e reexistência dos povos africanos e da diáspora.

Nesse sentido, o meio social torna-se educativo porque é organizado pela oralidade, a qual orienta as relações, os aprendizados e a transmissão dos conhecimentos de maneira viva e compartilhada.

É o processo educativo que ensina no e pelo cotidiano, mas, como segue Hampatê Bâ, isso não pode ser entendido como algo “solto na vida”, pelo contrário, intencionalmente como caminhos plurais que, organizados pela lógica da oralidade, promovem processos educativos e constituem o Ser inclusive nas suas imprevisibilidades. Nada é solto na Tradição Oral, mas impregnado na vida vivida (Gisele Silva, 2023, p. 49).

Entretanto, os achados da pesquisa revelaram silenciamentos no exercício da oralidade. Vanessa expressou sua frustração ao relatar a dificuldade de manifestar-se durante as aulas: “a gente já desenhou algumas brincadeiras [...] e você nunca perguntou assim se a gente sabia pega-pega, espelho, aí eu sempre queria falar, mas eu achava muito chato”. A pontuação da aluna explicita um aspecto relevante ao qual é necessário atentar-se: embora a oralidade seja reconhecida como um valor, nem sempre as crianças encontram espaço legítimo para expressar seus saberes, vontades, ideias e opiniões. O desejo de fala de Vanessa e a ausência de escuta docente revelaram como determinadas vozes podem ser silenciadas no cotidiano escolar, mesmo sem uma intenção deliberada.

Esse dado me alertou para a necessidade de repensar a elaboração do

planejamento pedagógico. O fato de este ter sido organizado de forma exclusiva por mim, limitou a participação mais efetiva das crianças, o que teria fortalecido o sentimento de pertencimento em relação às aulas. A ausência desse espaço de escuta e diálogo acabou restringindo o exercício da oralidade e a autonomia das crianças nos processos de tomada de decisão.

Gisele Silva (2020, p. 50) defende que:

Esse silenciamento imposto por uma educação onde somente um sujeito pode se expressar, ressalta a necessidade de praticar um falar dentro da perspectiva da afetividade, ou seja, praticar uma oralidade que afete o outro e como via de mão dupla deixar que o outro fale e nos afete.

Desse modo, a oralidade apresentou-se de forma ambígua: ao mesmo tempo em que possibilitou o aprendizado e a circulação de saberes, também revelou os desafios relacionados à escuta e ao reconhecimento das vozes das crianças como potência.

No que diz respeito ao conteúdo das lutas, as crianças vivenciaram uma modalidade do continente africano, o *Dambe*, e uma de origem afro-brasileira, a Capoeira (Figura 6). Foram apresentados conhecimentos históricos e culturais relacionados a cada uma delas, com o ensino adaptado ao ambiente escolar.

Figura 6. Atividade de Capoeira



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2025).

As crianças demonstraram bastante curiosidade, especialmente ao tomarem conhecimento da luta *Dambe*; algumas chegaram a questionar se a prática ocorreria durante a aula. Foi explicado que seriam realizadas atividades inspiradas e adaptadas, respeitando a segurança e as condições da turma. Atendendo às solicitações do grupo, foram apresentados vídeos complementares, além dos planejados, com demonstrações das modalidades. Em um dos momentos, ao observar uma fotografia do povo Hausa — praticante do *Dambe* —, um dos alunos perguntou: “é assim que eles resolvem os problemas?” (Diário de bordo da professora-pesquisadora, 03 jun. 2025).

A circularidade apareceu de forma viva nas rodas de Capoeira que se configuraram um momento de encontro, organização e participação.

Realizou-se uma roda de Capoeira, aberta à participação voluntária, acompanhada pela sonoridade dos instrumentos. Apenas dois alunos optaram por não ingressar na roda. Durante a atividade, as crianças convidaram os colegas para o jogo, batiam palmas, incentivaram, riam e torciam umas pelas outras, buscando reproduzir os movimentos aprendidos e criando gestos corporais. A cuidadora de Thiago, aluno cadeirante, também participou, e diversas crianças solicitaram jogar com ele ou com a professora-pesquisadora (Diário de bordo da professora-pesquisadora, 16 jun. 2025).

Conforme aponta Gisele Silva (2020, p. 51), “a circularidade nos permite ver o corpo do outro e compreender a dimensão destes inseridos nos vários espaços, pois o corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos e somos no mundo”. Nesse sentido, a circularidade dos saberes na roda de Capoeira favorece a inclusão, a convivência, o reconhecimento das diferenças e o respeito. Trata-se de um movimento no qual os sujeitos aprendem uns com os outros, mantendo viva uma manifestação cultural de resistência.

Na roda de conversa que se seguiu, surgiram diversas falas espontâneas por parte dos alunos, as quais foram registradas pela professora-pesquisadora por demonstrarem entusiasmo, compartilhamento de experiências prévias e reflexões: “Eu adorei”; “Nunca tinha visto”; “Eu fiz Capoeira por dois dias porque não tinha quem me levasse”; “No meu projeto tem Capoeira”; “Aprende a ter respeito, [...] me diverti muito”; “É legal”; “Minha primeira vez na Capoeira, porque antes eu não queria ir na escola”

(Diário de bordo da professora-pesquisadora, 16 jun. 2025).

A roda de Capoeira favoreceu as vivências lúdicas (Vanessa César, 2024) e a circulação de saberes entre as crianças e a professora-pesquisadora.

Precisamos compreender a interseção entre os valores civilizatórios, pois a circularidade propõe um olhar diferenciado para com o outro e pretende obter uma junção de saberes e fazeres, pois, se neste círculo não houver cooperatividade no pensar e agir em conjunto, a afetividade não estará presente (Gisele Silva, 2020, p. 51).

Na circularidade, todos os pontos assumem igual valor, sendo cada parte indispensável para a constituição do todo. Oswaldo Faustino (2021) aponta que a forma circular se aproxima simbolicamente da organização do universo e sustenta uma compreensão relacional que valoriza o outro a partir da valorização de si, o que está em consonância com a filosofia africana *Ubuntu*.

A circularidade deve estar presente na educação como um valor civilizatório afro-brasileiro, que compreende o conhecimento e a vida como processos em constante movimento. Azoilda Trindade (2005) ressalta a importância do coletivo, do círculo e do movimento, propondo a ampliação de brincadeiras em roda e cirandas como estratégias para fortalecer a circularidade e a coletividade no cotidiano escolar.

Outro valor bastante presente nas vivências de Capoeira foi a musicalidade. Azoilda Trindade (2005, p. 34) afirma que somos “um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança”. A musicalidade apareceu como elemento central nos discursos das crianças. Beatriz afirmou que gosta da Capoeira porque “eu acho que a música é relacionada às artes, as coisas, que são as coisas que eu mais gosto”. Já Fabiana atribui sentido aos conhecimentos vivenciados ao destacar que: “por causa dos povos africanos, a capoeira sempre tem uma música pra poder disfarçar, pra não acontecer nada com eles”.

Em uma das aulas, houve um problema logístico que marcou as vivências das crianças.

Houve um problema logístico: a caixa de som estava sob uso de outra docente, e a quadra não possuía rede elétrica compatível com o

equipamento disponível. Por esse motivo, as atividades foram realizadas sem acompanhamento musical, o que impactou o ritmo e o engajamento do grupo. [...] Tentou-se realizar uma roda de Capoeira, mas a participação foi inferior à observada em outras turmas, possivelmente devido à ausência da música. Diversos alunos demonstraram maior timidez ao ocupar o centro da roda, e observou-se dificuldade na coordenação das palmas e na manutenção do fluxo rítmico da atividade (Diário de bordo da professora-pesquisadora, 17 jun. 2025).

Esse episódio demonstrou a importância da musicalidade no envolvimento e na participação das crianças nas aulas de Capoeira. Nos trechos a seguir, ficou nítido como os diferentes momentos em que a musicalidade emergiu constituíram pontos de destaque na vivência dos alunos.

Em um dos momentos da exibição do vídeo, ao soar o toque do berimbau, alguns alunos demonstraram reconhecer o instrumento. Dois deles começaram a reproduzir o som batucando na mesa, mostrando familiaridade e interesse pelo ritmo (Diário de bordo da professora-pesquisadora, 29 abr. 2025).

Durante as demonstrações, foram utilizadas músicas de Capoeira, momento em que os alunos participaram ativamente: levantaram-se, ficaram de joelhos, bateram palmas, reproduziram sons e incentivaram os colegas, demonstrando entusiasmo (Diário de bordo da professora-pesquisadora, 09 jun. 2025).

Na conversa sobre essa etapa inicial, os alunos demonstraram curiosidade sobre os instrumentos utilizados na roda, perguntando como eram tocados. O estudante Felipe comentou que, em sua escola, eram utilizadas caixas de som para a reprodução das músicas (Diário de bordo da professora-pesquisadora, 09 jun. 2025).

Dessa forma, a musicalidade no ensino da Capoeira ampliou as possibilidades de participação, envolvimento e expressão das crianças.

Para a realização do jogo, faz-se necessária a presença do outro; para que a roda aconteça, é preciso o coletivo, evidenciando que o cooperativismo e o comunitarismo são elementos intrínsecos à Capoeira. Para Azoilda Trindade (2005), não existe individualidade na cultura negra, inexistindo a possibilidade de uma construção subjetiva isolada ou na solidão. Conforme a autora: “A cultura negra, a cultura afro-brasileira é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não

sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se preocupar com o outro” (Azoilda Trindade, 2005, p. 35).

Nas falas das alunas, o cooperativismo apareceu como condição fundamental para que as atividades acontecessem. Rafaela expressou: “a gente tem que ser unido e tipo ter diálogo com os colegas para poder vencer”. Já Fabiana disse: “tem que sempre se unir, porque se você fizer um grupo e não se unir vai dar tudo errado”. Completou se expressando sobre uma das brincadeiras: “a brincadeira era muito divertida e era bem legal, porque tinha algumas brincadeiras que você tinha que se unir e era bem legal assim”. Desse modo, a união, o diálogo e a colaboração manifestaram-se como condições necessárias para que o grupo obtivesse sucesso nas propostas pedagógicas.

A solidariedade entre pares evidenciou-se no relato de Vinicius que, durante as aulas de Capoeira, assumiu o papel de auxiliar da professora-pesquisadora. Quando perguntado o porquê de gostar de auxiliar, Vinicius disse: “porque eles queriam aprender, certo? E eu que faço capoeira queria ensinar eles. Porque é uma coisa que eles queriam aprender, então eu falei: ah eu faço capoeira eu vou ajudar a professora”. Essa atitude demonstra um senso de compromisso e afeto para com os colegas de turma.

Vinicius expressou satisfação não apenas em participar das aulas, mas também de ensinar os colegas. O estudante destacou, ainda, elementos formativos na prática da Capoeira: “é muito legal, aprendo a me defender, aprendo a respeitar [...]”. Desse modo, ele reconheceu na Capoeira uma dimensão educativa e formadora.

Oswaldo Faustino (2021), dialogando com bell hooks (2021) e Azoilda Trindade (2005), afirma que a cultura afro-brasileira se organiza a partir do coletivo e do cuidado com o próximo. Ancorado na filosofia *Ubuntu*, o autor coloca que a lógica da relação humana depende da capacidade de cooperar e de se preocupar com a coletividade – ações presentes nas comunidades negras e indígenas (Oswaldo Faustino, 2021).

No que diz respeito à corporeidade, ela é um valor que deveria receber mais atenção pelos professores de Educação Física, pois é por meio do corpo que as crianças experimentam, expressam, constroem sentidos e produzem conhecimentos.

[...] precisamos valorizar nossos corpos e os corpos das nossas alunas, não como algo narcísico, mas como possibilidade de trocas, encontros. Valorizar os nossos corpos e os de nossas crianças como possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados (Azoilda Trindade, 2005, p. 34).

A aluna Marina relatou que, durante as aulas, sentiu algo distinto: “eu senti tipo diferente, porque a gente descobre coisas novas e a gente sente um negócio diferente porque estamos aprendendo coisas novas”. Já a aluna Lara, destacou: “eu gosto de aprender coisas diferentes e dessa vez a gente aprendeu sobre a África”.

Com a vivência do jogo *G’bala*, baseado em esquema de organização e fuga, surgiram comentários que revelaram a compreensão dos estudantes acerca do significado simbólico da prática ao relacioná-lo com a história da resistência negra.

Durante a conversa sobre o contexto histórico do *G’bala*, surgiram falas muito interessantes:

“Eles tinham que ser rápidos e organizados pra fugir. Tinha que organizar pra salvar todo mundo”.

“Imagina o tanto de gente que não conseguiu fugir”.

(Diário de bordo da professora - pesquisadora, 13 mai. 2025).

Ao relembrar os momentos mais significativos das aulas, a estudante Eva afirmou: “o que mais me marcou foi a primeira atividade porque é legal correr e também a gente aprende sobre a África”. Lara, por sua vez, reforçou: “nesse jogo tem que pensar bastante e usar estratégia”.

Diante dos dados apresentados, foi possível notar que as crianças entenderam que existe uma complexidade na corporeidade africana. Tal percepção contribui para o processo de superação de ideias preconceituosas e estereotipadas, frequentemente associadas ao continente africano e às populações negras.

O passado, a História, a sabedoria, os olhos dos mais velhos tomam uma enorme dimensão de saber-poder, de quem traz o legado, de quem foi e é testemunha da História e também sobrevivente. A dimensão ancestral carrega o mistério da vida, da transcendência (Azoilda Trindade, 2006, p. 100).

Oswaldo Faustino (2021) compreende a corporeidade como o reconhecimento corporal, o respeito a si e a percepção de potências e limites. Para o autor, o corpo deve ser entendido como espaço de saber e relação, sendo, especialmente para os povos da diáspora africana, um território de resistência, afirmação e reconhecimento de si. Partindo dessa concepção, as aulas de Educação Física respeitaram a corporeidade de cada criança como um território de aprendizados e produção de conhecimento, bem como um espaço de construção do autorrespeito e da alteridade.

Finalizando esta etapa de análise e discussão, cabe destacar a contribuição de Katiuscia Pontes (2017), ao apontar que a lógica eurocêntrica, construída ao longo do processo colonial, desumanizou os povos africanos ao negar-lhes protagonismo histórico e epistêmico. Assim, a partir da perspectiva da afrocentricidade, a autora propõe que os conhecimentos africanos sejam reconhecidos como legítimos, especialmente no campo educacional. Tal abordagem visa à construção de um espaço mais plural, diverso e epistemologicamente responsável – fatores que se fizeram presentes no desenvolvimento desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos que originaram a vontade de realizar esta pesquisa emergem de vivências no cotidiano escolar, atravessadas pelas experiências de ser professora de Educação Física e mulher negra atuando na educação. Ao longo do trabalho, destaco que refletir sobre as relações afetivas estabelecidas no espaço escolar é, também, refletir sobre os modos como a escola, historicamente, tem produzido pertencimentos, silenciamentos e exclusões.

Tendo como objetivo geral compreender o impacto das aulas de Educação Física fundamentadas na afetividade e no planejamento pedagógico afrorreferenciado, e como objetivos específicos identificar as percepções das crianças negras sobre as aulas de Educação Física orientadas pela afetividade e pelo planejamento pedagógico afrorreferenciado, e analisar como os valores civilizatórios afro-brasileiros se manifestaram por meio dos conteúdos propostos, acredito que estas metas foram plenamente alcançadas no percurso desta pesquisa.

Os achados identificaram que a afetividade – embora possa atravessar alguns estudantes de maneira negativa em outros contextos – quando assumida com intenção e não como aspecto secundário das relações escolares, impacta o cotidiano das aulas de Educação Física de forma potente. Tal abordagem possibilitou a criação de espaços de alegria, reconhecimento e valorização das crianças, em específico, das crianças negras, nos quais a corporeidade transcendeu a mera reprodução motora para se tornar possibilidade de expressão, memória e identidade. Ao considerar as percepções das crianças sobre as aulas de Educação Física, compreendeu-se que ações pedagógicas pautadas na afetividade contribuíram para o fortalecimento do sentimento de pertencimento das crianças negras em relação ao ambiente escolar. Isso reforça que o pertencimento não se constrói apenas pelo acesso à escola, mas pela qualidade das relações que nela se estabelecem.

No que diz respeito ao planejamento pedagógico afrorreferenciado, observa-se que este não apenas ampliou os conhecimentos sobre a África e suas contribuições na formação da sociedade brasileira, como também mobilizou dimensões afetivas fundamentais – tais como felicidade, celebração e

pertencimento. Tal movimento rompe com modelos tradicionais de ensino fundamentados exclusivamente na transmissão de conteúdos hegemônicos. Ao elaborar um planejamento pedagógico afrorreferenciado, valoriza-se a diversidade e a pluralidade possibilitando que as brincadeiras, jogos, esportes, lutas e danças sejam ressignificadas na Educação Física numa perspectiva crítica e transformadora.

Embora os valores civilizatórios afro-brasileiros propostos por Azoilda Trindade (2005) não tenham sido, inicialmente, inseridos como referencial no planejamento pedagógico afrorreferenciado – surgindo como uma orientação da banca examinadora no momento da qualificação –, foi possível identificá-los nas relações estabelecidas com os conteúdos propostos durante a etapa de análise e discussão dos dados.

Ao longo do percurso, esta pesquisa também provocou mudanças na minha própria ação docente. Investigar a afetividade implicou revisitar planejamentos, escutas, gestos e escolhas cotidianas, sob a compreensão de que a atuação profissional não é neutra e que cada ação carrega uma intencionalidade. Assumir um planejamento afrorreferenciado demandou um compromisso contínuo com a valorização das culturas africana e afro-brasileira, com o enfrentamento do racismo estrutural presente no espaço escolar e com a construção de ações pedagógicas que reconheçam as crianças negras como sujeitos de direito, de saberes e de potência.

Reconheço que esta pesquisa possui limites próprios de um estudo situado em uma realidade específica e em um recorte temporal determinado. O estudo foi desenvolvido durante um período em que a rotina escolar foi atravessada por diversos eventos (festividades juninas, palestras e avaliações bimestrais), o que interferiu na execução integral do planejamento completo. Na minha avaliação, o período definido para o desenvolvimento da pesquisa revelou-se pouco adequado. Contudo, considero que os achados apresentados podem contribuir para reflexões e ações pedagógicas em outros contextos escolares, especialmente no que tange à Educação Física como componente curricular estratégico para a educação das relações étnico-raciais.

Por fim, reafirmo a necessidade de seguir investigando, construindo e compartilhando ações pedagógicas que posicionem as crianças negras como sujeitos de direitos, saberes e potência. Almeja-se que a Educação Física escolar se

efetive como um espaço de educação de corpo inteiro, de encontro, de afeto e de resistência, contribuindo para a formação de crianças negras que se reconheçam como parte legítima e valiosa da história que ajudam a construir cotidianamente.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, A. C. F. **A dança-educação como possibilidade transformadora na construção de identidades raciais no contexto escolar**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/17071>. Acesso em: 24 abr. 2025.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, A. Z. C. **Filosofia e antirracismo: a importância da construção de um currículo afroreferenciado a partir de Adilbênia Machado e Katiúscia Ribeiro**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/d1ef362d-023d-47c5-b4f8-6f50b3d47935/content>. Acesso em: 20 fev. 2026.

ARAÚJO, Â. M. M. **Ser estudante, professora e pesquisadora negra: costurando resistências**. In: VENANCIO, L.; NÓBREGA, C. C. S. (org.). *Mulheres negras professoras de Educação Física*. Curitiba: CRV, 2020.p. 55-69.

BARBOSA, R. A. **Ndule Ndule: assim brincam as crianças africanas**. São Paulo: Melhoramentos Livrarias, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 07 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo escolar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93966/lei-11645-08>. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 dez. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.

CARDIM, A. **Contribuições de Azoilda Trindade para práxis docente antirracista.** Revista em Favor de Igualdade Racial, Rio Branco – Acre, v.8, n.3, p. 43-56, ed. especial, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/8215/5117>. Acesso em: 20 fev. 2026.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6. ed., 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2024.

CAVALLEIRO, E. S. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

CÉSAR, V. C. **A RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um diálogo com os Valores Civilizatórios AfroBrasileiros e a Afroperspectividade.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/009ea1a3-7e9b-4996-a1de-7ee5a9289284/content>. Acesso em: 20 fev. 2026.

CLARINO, R. E.; PIRES, V. **Tempos e espaços destinados à afetividade na educação física escolar.** 2024. 20f. TCC (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/279791>. Acesso em: 2 jan. 2025.

COSTA, I. G. **Brincando de calunga na sombra do baobá: o desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros.** 2023. 63f. TCC (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstreams/d97a536d-da29-4e5c-bd53-83d8ccd45d5b/download>. Acesso em: 20 fev. 2026.

COSTA, W. N. G.; SILVA, V. L. **À Sombra do Baobá: A Cultura Negra na Educação Etnomatemática.** Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 21, n. 3 p. 685-708 set./dez. 2016.

Disponível em:

https://www.academia.edu/download/52704177/A_SOMBRA_DO_BAOBA_A_CULTURA_NEGRA_NA_EDUCACAO_ETNOMATEMATICA.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. C.; SANTOS, M. A. P. **Instrumentos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2018. Disponível em:

https://edutec.unesp.br/public_content/Proef/Turma%20II/D02/Partell/texto-17-D02-Instrumentos%20e%20T%C3%A9cnicas%20de%20Pesquisa.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

EMICIDA. **É tudo pra ontem**. Intérprete: Emicida e Gilberto Gil. São Paulo:

Laboratório Fantasma, 2020. 1 streaming (5 min 25 s). Disponível em:

<https://open.spotify.com/intl-pt/track/1FpjfHwVh1ziha91Ng2o4P>. Acesso em: 2 fev. 2026.

FAUSTINO, O. **A Importância dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Geração de Gentileza**. EDUCAFOCO – Revista Eletrônica Interdisciplinar, São Paulo, v.2 n.2, jan./dez. de 2021. Disponível em:

<https://educafoco.italo.br/index.php/educafoco/article/view/69/76>. Acesso em: 20 fev. 2026.

GABRIEL, O. A.; BLASIUS, L. **A afetividade para a desconstrução do racismo e da desigualdade afetiva na Educação Infantil**. Revista Em Favor de Igualdade Racial. [S. l.], v. 6, n. 2, 2023, p. 156–168. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/6511>. Acesso em: 18 dez. 2024.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, E. S. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, R. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 79-108.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, B. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

KLERER, I. A.; MARQUES, E. S. **Mídia, identidade e autoestima: a construção da imagem do jovem negro na cultura brasileira**. Caderno de Direito da Criança e do Adolescente, [S. l.], v. 5, 2023. Disponível em:

<https://revistas.direitosbc.br/DCA/article/view/1204>. Acesso em: 25 jan. 2026.

LEAL, L. P. **O olhar do outro no meu olhar: racismo e formação da identidade de**

crianças negras. 2022. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366959978_O_OLHAR_DO_OUTRO_NO_MEU_OLHAR_RACISMO_E_FORMACAO_DA_IDENTIDADE_DE_CRIANCAS_NEGRAS/link/64a0744cc41fb852dd448257/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uliwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19. Acesso em: 20 fev. 2026.

LEMONS, R. H. S. **Estudo exploratório acerca da relação entre família e escola na educação infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicobiologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.59.2023.tde-04042023-080640>. Acesso em: 29 jan. 2025.

LIMA, H. K. M. **A importância de trabalhar o ensino da história e da cultura afrobrasileira e africana em sala de aula**. TCC (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal da Paraíba, Cabaceiras, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3403/1/HKML26012017.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2026.

MACHADO, A. F.; PETIT, S. H. **Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-31, e020079, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020079.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2026.

MARANHÃO, F. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 174f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/2bf2d0f3-a51a-4c2d-a566-0da6585c79ef/content>. Acesso em: 20 fev. 2026.

MATOS, P. M.; FRANÇA, D. X. **Socialização étnico-racial e racismo: dos saberes afro-brasileiros e africanos à construção da identidade étnico-racial**. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e78243, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y7zG7PbgcL5y9YfhNPjR8RM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2026.

MONTEIRO, D. **Corpos negros e seus saberes no chão da escola: oralitura e escrevivência por uma educação decolonial**. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-05102020-143643/publico/9428222_DEBORAH_MONTEIRO_rev.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

MOREIRA-PRIMO, U. S.; FRANÇA, D. X. **Identidade racial e percepção do valor social dos grupos pelas crianças: uma análise em termos de desenvolvimento**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 25, n. 47, jan./jun., 2023, p. 271-299. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9000229>. Acesso em: 20 fev. 2026.

OLIVEIRA, C. C. S. **Educação infantil, afetividade e emoção: a relação entre família e escola para o desenvolvimento integral da criança.** 2023. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2023.

OLIVEIRA, L. R.; GOMES, A. C. C. **Mulher negra e educação: a colonialidade destrói, valores civilizatórios afro-brasileiros reconstróem.** Cadernos de Estudos Sociais e Políticos, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 15, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/67a533e8-e27f-4f20-acbf-e690b54cf5f7/content>. Acesso em: 20 fev. 2026.

OLIVEIRA, S.; GUIMARÃES, O. M.; FERREIRA, J. L. **As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação.** Revista Linhas, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779/15785>. Acesso em: 20 fev. 2026.

OLIVEIRA, T. N. **Africanizando o currículo escolar: desmitificando o ensino da cultura afrobrasileira.** Garimpus: Revista de Linguagens, Educação e Cultura na Chapada Diamantina, Seabra, v. 2, n. 1, p. 122-34, 2021. Disponível em: <https://homologacao.revistas.uneb.br/index.php/garimpus/article/view/11969/8029>. Acesso em: 08 out. 2025.

PESSANHA, L. **A ludicidade na educação étnico-racial.** In: ROCHA, Adriano; VINOLO, Bernardo (Orgs.). O Despertar das Consciências, tempo de esperar. Rio de Janeiro, RJ: Sesc RJ. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/378373857_O_despertar_das_consciencias_tempo_de_esperancar. Acesso em: 20 fev. 2026.

PINHEIRO, B. C. S. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHEIRO, C. S; FRANCO, N, H. R. **Valores civilizatórios afro-brasileiros: caminhos para a consolidação da pedagogia negra na educação infantil.** Revista SCIAS. Direitos Humanos e Educação, Belo Horizonte/MG, v. 8, n. 1, p. 94-117, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/9727/6037>. Acesso em: 20 fev. 2026.

POMIN, F.; CAFÉ, L. S. **Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física para além da capoeira.** Motrivivência, (Florianópolis), v. 32, n. 63, p. 01-23, julho/dezembro, 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e74127>. Acesso em 13 jan. 2026.

PONTES, K. R. **Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03.** Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2017. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/ppfen/attachments/article/81/07_KatiusciaRibeiroPontes.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

PROJETO BRINCANDO E DIALOGANDO. **My God! (Meu Deus) - Brincadeira de Moçambique**. YouTube, 19 ago. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RjD88Et6lcl>. Acesso em: 21 fev. 2026.

RIBEIRO, S.; FORTUNA, D.; LIMA, J. **Literatura africana e afro-brasileira na construção da identidade da criança na pré-escola**. Revista FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 31, n. 68, p. 231-246, out./dez. 2022. DOI: <https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n68.p231-246>. Acesso em: 23 dez. 2024.

ROCHA, S. D. S. **Viajando pela cultura africana e afro-brasileira: relações étnico-raciais na Educação Física**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/7cfc80e7-585a-4da6-8b64-6590b11f3a46/download>. Acesso em: 27 jan. 2026.

ROCHA, S. D. S.; UGAYA, A. S. **A África pra gente**. Motricidades. São Carlos, v. 4, n. 2, p. 100–112, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2020-v4-n2-p100-112>. Acesso em: 13 fev. 2025.

RODRIGUES, R. C.; ROSSI, F. **Relações étnico-raciais e africanidades na educação física escolar: reflexões sobre os saberes docentes**. Motricidades. São Carlos, v. 8, n. 2, p. 129–141, 2024. DOI: [10.29181/2594-6463-2024-v8-n2-p129-141](https://doi.org/10.29181/2594-6463-2024-v8-n2-p129-141). Acesso em: 6 jan. 2025.

SANTOS, H. V. S. **Jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras no contexto da educação para as relações étnico-raciais: guia de ações didático-metodológicas para as aulas de Educação Física**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024. Disponível em: http://www.tedebr.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/5879/2/Hugo_Victor.pdf. Acesso em: 27 jan. 2026.

SANTOS, J. T.; SOARES, R. A. S. **A importância do Currículo Afrocentrado nas aulas de Educação Física**. Research, Society and Development, v. 10, n. 13, e27101321014, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/21014/18628>. Acesso em: 20 fev. 2026.

SANTOS JÚNIOR, O. G; MOTA, J. F.; PEREIRA, E. S. **O ensino do futebol para educação antirracista no componente curricular educação física: anos iniciais do ensino fundamental**. Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 37, 2024. DOI: [10.22456/2595-4377.142517](https://doi.org/10.22456/2595-4377.142517). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/142517>. Acesso em: 4 jan. 2025.

SILVA, D. B. P. **A constituição do ser-saber pela tradição oral de matriz africana: Ancestralidade, Educação e a (Po)Ética da Oralidade na Transmissão de Saberes**. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: https://www.academia.edu/download/102178341/A_Constituicao_do_Ser_Saber_pela_Tradicao_Oral_de_Matriz_Africana_Ancestralidade_Educacao_e_a_Po_Etica_da_Oralidade.pdf Acesso em: 20 fev. 2026.

SILVA, G. R. **Azoilda Loretto da Trindade: o baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros**. Dissertação (mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Programa de Pós-Graduação em Relações Etnicorraciais, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/149_Gisele%20Rose%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 2 jan. 2025.

SILVA, J. B. da. **Desenvolvimento da afetividade durante as aulas de educação física na educação infantil**. TCC (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal de Pernambuco, vitória de Santo Antão, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/42570>. Acesso em: 2 jan. 2025.

SILVA, L. S.; OLIVEIRA, G. S.; SALGE, E. H.C. N. **Entrevista na pesquisa em educação de abordagem qualitativa: algumas considerações teóricas e práticas**. Revista Prisma, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 110-122, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/46/38>. Acesso em: 20 fev. 2026.

SILVA, M. **Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 21, n. 2, p. 255-261, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/7194>. Acesso em: 2 out. 2025.

TRINDADE, A. L. **Fragmentos de um discurso sobre afetividade**. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). Saberes e fazeres: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

TRINDADE, A. L. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil**. In: Valores afro-brasileiros na Educação. Boletim 22, TV Escola/MEC, 2005. Disponível em: <https://reaju.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/07/valores-civilizato3b3rios-afrobrasileiros-na-educac3a7c3a3o-infantil-azoilda-trindade.pdf>. Acesso em: 26 abr 2025.

UCHÔA, I. A. **Epistemologias africanas e Educação Física: um olhar decolonial sobre o corpo, cultura e prática pedagógica no Brasil**. In: MACHADO, M. (org.). Entre a razão e o caos: filosofia para os desafios do século XXI [recurso eletrônico]. Ponta Grossa: Aya, 2025. p. 172-185.

ZAIDAN, S.; FERREIRA, M. C. C.; KAWASAKI, T. F. **A pesquisa da própria prática no mestrado profissional**. Plurais, Salvador, v. 3, n. 1, p. 88–103, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/download/5251/3312>. Acesso em: 21 fev. 2026.

APÊNDICE A – Carta de Anuência

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Ana Beatriz Buoso Marcelino diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Profº José Romão, declaro que tenho ciência e autorizo institucionalmente o desenvolvimento do projeto de pesquisa de mestrado intitulado "A Contribuição da Educação Física na Construção da Identidade e Pertencimento Étnico-Racial de Crianças Negras", a ser conduzido pela aluna do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, núcleo Bauru, Raissa Aparecida de Oliveira Ferreira, sob a orientação da Profª Drª Andresa de Souza Ugaya, junto a esta Instituição, condicionada à aprovação final da proposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa, responsável por sua avaliação.

Declaro também que conheço e farei cumprir os requisitos das resoluções éticas brasileiras, em especial as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 e 510/2016 e tendo esta Instituição condições para o desenvolvimento deste Projeto de Pesquisa, autorizo sua execução.

Bauru, 14 de fevereiro de 2025

Assinatura manuscrita da Direção, sobre uma linha horizontal.

Direção

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”****FACULDADE DE CIÊNCIAS - Câmpus de Bauru/ SP****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: A Contribuição da Educação Física na Construção da Identidade e Pertencimento Étnico-Racial de Crianças Negras, coordenada pela pesquisadora Raissa Aparecida de Oliveira Ferreira e a orientadora Andresa de Souza Ugaya. Seus responsáveis permitiram que você participe. Queremos investigar se as aulas de Educação Física contribui na construção da identidade e pertencimento étnico-racial de crianças negras.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 9 a 11 anos de idade. A pesquisa será feita no horário das aulas de Educação Física

Durante a participação na pesquisa você pode emocionar-se ao falar sobre suas experiências ou ao ouvir a experiência do colega; cansar-se da sua participação; sentir-se constrangida ou chatear-se ao ouvir comentários a seu respeito; aborrecer-se por disputar a vez de falar com os colegas; sentir-se obrigada a participar. Mas há coisas boas que podem acontecer como fortalecimento da identidade pessoal e coletiva, desconstrução de estereótipos, promoção de empatia e respeito às diferenças, valorização da diversidade racial, desenvolvimento de consciência crítica.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser usados para elaboração de tese e trabalho científico.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa: A Contribuição da Educação Física na Construção da Identidade e Pertencimento Étnico-Racial de Crianças Negras

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento. A outra via ficará com a pesquisadora responsável. Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

Participante

Pesquisadora responsável: Raissa Aparecida de Oliveira Ferreira

Dados para contato: fone (14) 998073917; e-mail: raissa.ferreira@unesp.br Orientadora: Prof.a Dr.a Andresa Ugaya

Dados para contato: e-mail: andresa.ugaya@unesp.br

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa

Coordenador: Prof. Dr. Mário Lazáro Camargo

Endereço: Av.Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP

Telefone: (14) 3103-9400; E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru/ Faculdade de Ciências

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS - Câmpus de Bauru/ SP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16

Pais e/ou responsáveis,

Informamos que seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa científica intitulada “A Contribuição da Educação Física na Construção da Identidade e Pertencimento Étnico-Racial de Crianças Negras”, conduzida pela professora-pesquisadora Raissa Ferreira, sob a orientação da Profa. Dra. Andresa Ugaya, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa tem como objetivo investigar se o componente curricular Educação Física contribui na construção da identidade e pertencimento étnico-racial de crianças negras.

Caso decida consentir a participação de seu/sua filho(a), esclarecemos que a criança participará de intervenções realizadas no ambiente escolar, que consiste em um planejamento de atividades que promovam a valorização da cultura negra (jogos, brincadeiras, esporte, dança). Essas intervenções ocorrerão em horário de aula, e serão gravadas em áudio e vídeo, posteriormente transcritas e analisadas pela professora-pesquisadora para fins de produção da dissertação de mestrado. Além disso, pretende-se realizar um podcast como produto final, relatando as experiências vivenciadas pelas crianças durante a pesquisa.

A participação do(a) seu/sua filho(a) é totalmente voluntária, assim dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo ao responsável para que a criança possa participar, como também não haverá remuneração à família. Os riscos decorrentes da participação das crianças nesta pesquisa podem incluir: emocionar-se ao falar sobre suas experiências ou ao ouvir a experiência do colega; cansar-se da sua participação; sentir-se constrangida ou chatear-se ao ouvir comentários a seu respeito; aborrecer-se por disputar a vez de falar com os colegas; sentir-se obrigada a participar. Caso a criança apresente indícios de qualquer uma dessas manifestações ou qualquer outro tipo de desconforto, a professora-pesquisadora terá o cuidado de interromper a dinâmica para evitar qualquer constrangimento, tomando medidas de acolhimento e atenção, e a qualquer momento o(a) senhor(a) poderá nos informar, caso ocorra alguma queixa por parte dela, para serem providenciadas as adequações necessárias.

Quanto aos benefícios, estima-se que a criança ao participar desta pesquisa possa fortalecimento da identidade pessoal e coletiva, desconstrução de estereótipos, promoção de empatia e respeito às diferenças, valorização da diversidade racial, desenvolvimento de consciência crítica.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a professora-pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa. Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados com fins

acadêmicos e científicos (dissertação, tese, livros, artigos, reuniões científicas e afins), respeitando o sigilo das informações coletadas. Se o(a) sr.(a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) sr.(a) e a outra com a professora-pesquisadora, nas quais constam os dados da pesquisadora responsável, sua orientadora e do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da UNESP - Bauru, podendo solicitar esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento que julgar necessário.

Esclareço, ainda, que mesmo após a assinatura deste termo de consentimento, o(a) senhor(a) e seu/sua filho(a) têm a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem sofrer qualquer prejuízo ou penalidade. Agradeço antecipadamente a participação e a contribuição e apresento meus cordiais cumprimentos.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu,

portador (a), do RG _____, responsável pelo/a menor _____, concordo quanto a sua participação na obtenção das informações para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. Autorizo a divulgação e publicação das informações prestadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Bauru, _____ de _____ de 2025

Assinatura da Professora-pesquisadora

Assinatura do Responsável pela criança

Assinatura da orientadora responsável

Pesquisadora responsável: Raissa Aparecida de Oliveira Ferreira

Dados para contato: fone (14) 998073917; e-mail: raissa.ferreira@unesp.br Orientadora: Prof.a Dr.a Andresa Ugaya

Dados para contato: e-mail: andresa.ugaya@unesp.br

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa

Coordenador: Prof. Dr. Mário Lazáro Camargo

Endereço: Av.Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP

Telefone: (14) 3103-9400; E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru/ Faculdade de Ciências

APÊNDICE D – Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS - Câmpus de Bauru/ SP****Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz**

O seu/sua filho/a _____ está sendo convidado(a) a participar da pesquisa A Contribuição da Educação Física na Construção da Identidade e Pertencimento Étnico-Racial de Crianças Negras. Serão feitos vídeos e fotos que servirão como dados para análise posterior da pesquisadora e também serão usados para elaborar um podcast. Esse podcast será apresentado como produto educacional no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

As filmagens serão realizadas na escola durante o horário de aula. Portanto, a imagem de seu(sua) filho(a) estará nos vídeos e fotos, que serão utilizados para fins científicos e para que outros/outras professores/as e demais interessados(as) possam assistí-los.

Os riscos associados à pesquisa são mínimos, e caso seja necessário, seu(sua) filho(a) poderá contar com o apoio da professora/pesquisadora. A participação na pesquisa não é obrigatória, sendo um direito da criança desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciadas as gravações. Em caso de desconforto ou dúvidas relacionadas à pesquisa, pedimos que entre em contato pessoalmente com a professora/pesquisadora Raissa Ap. de Oliveira Ferreira sob a orientação da Profa. Dra. Andresa de Souza Ugaya, ou pelo telefone (14)998073917.

O(A) senhor(a) autoriza a divulgação das fotos e vídeos da criança?
() Sim () Não

Deste modo, eu _____,
CPF: _____, RG: _____, residente e
domiciliado/a à Av/Rua _____
Cidade: _____ AUTORIZO, através do presente termo, a
utilização da imagem (fotos e vídeos) do/a meu/minha filho/a

_____ neste pesquisa e tenho ciência de que a imagem será utilizada para fins científicos e de estudos (dissertação, produto educacional, tese, livros, artigos, reuniões científicas, slides, vídeos, redes sociais), em favor da pesquisadora, acima especificada, sem quaisquer ônus financeiro a nenhuma das partes.

Bauru, _____ de _____ de 2025.

Assinatura da Professora-pesquisadora

Assinatura do Responsável pela criança

APÊNDICE E – Planejamento Pedagógico

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Brincadeiras	Brincadeiras e jogos de matrizes afro-brasileiras	Brincadeiras e jogos de matriz afro-brasileira. Lógicas internas (princípios funcionais dinâmica de funcionamento, estratégias, tomadas de decisão; princípios estruturais – regras, espaço, tempo, parceiros, oponentes, materiais, alvo, objetivo, combinados). Articulação de brincadeiras e jogos de matriz afro-brasileira e suas implicações conceituais, sociais culturais, históricas e de gênero.	Experimentar, fruir e recriar brincadeiras e jogos da matriz afro-brasileira, valorizando a importância enquanto desse patrimônio histórico cultural. Compreender e explicar, por meio de linguagens corporal, oral e escrita, brincadeiras e jogos da matriz afro-brasileira, destacando suas características, sua importância e implicações sociais e culturais.
Esportes	Jogos de invasão	Articular o trabalho com os jogos de invasão usando os princípios da coletividade, trabalho em equipe e ancestralidade, conceitos centrais em comunidades tradicionais como as de candomblé, capoeira e outras manifestações culturais. Incorporar elementos culturais afro-brasileiros nas regras e nas práticas.	Experimentar, fruir e recriar diversos tipos de jogos de invasão. Criar estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo negro nos contextos dos jogos e esportes de invasão.
Dança	Danças no Brasil	Articulação de danças no Brasil e suas implicações conceituais, sociais, culturais, históricas e de gênero. Atividades com músicas (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas diversas das matrizes afro-brasileira).	Experimentar, fruir e recriar danças de matriz afro-brasileira, valorizando e respeitando diferentes sentidos e significados. Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças de matriz afro-brasileira. Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças de matriz afro-brasileira.
Lutas	Jogos de lutas	Práticas corporais de lutas de matriz afro-brasileira e suas caracterizações. Articulação de lutas de matriz afro-brasileira e suas implicações conceituais, sociais, culturais, históricas e de gênero.	Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas de matriz afro-brasileira, valorizando a segurança e a integridade física. Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas de matriz afro-brasileira, respeitando o colega como oponente. Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universos das lutas de matriz afro-brasileira e demais práticas corporais, propondo alternativas

			para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.
--	--	--	--

AULA 1 e 2	- Apresentação do planejamento. - História da população negra no Brasil desde o período da escravidão até os dias atuais. Cultura negra nas artes (música, culinária, literatura, religião). - Jogo personalidades e representações negras. - Autoretrato/identificação: propor aos alunos que façam um autoretrato de como se reconhecem. - G'bala
AULA 3 e 4	- Brincadeiras na perspectiva africana. - Ludicidade, oralidade e ancestralidade. - Contação de história livro Ndule Ndule. - Cachorro que rouba o osso. - My God.
AULA 5 e 6	- Contextualização de lutas e jogos de lutas. - Lutas e valores culturais e tradicionais dos povos africanos. - Dambe: atividade tira fita - Capoeira: Ginga, elementos básicos (perspectiva das brincadeiras).
AULA 7 e 8	- Contextualização jogos e esportes coletivos e relação com os temas: Os esportes coletivos no Brasil, futebol e a população negra (futebol, proibições, histórias de resistência...). Representação nos esportes de invasão (atletas do futebol, basquete, vôlei...). Racismo no esporte. - Coletividade africana, Cooperativismo e a relação com o funcionamento dos esportes coletivos. - Pega bandeira, bola ao capitão, futebol.
AULA 9 e 10	- Contextualização da dança e danças africanas. - Danças africanas, valores, cultura (religião, natureza, estética...). - Influência na cultura consumida nos dias atuais (samba, funk, rap, resistência cultural). - Corporeidade, musicalidade. - Pegue o bastão, Amarelinha Africana.
AULA 11 e 12	- Encerramento do planejamento. - Conversa, depoimentos, relatos. - Produção Baobá dos sentimentos.

APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista

Nome:

Idade:

Turma:

- 1) Como você se sente na escola?
- 2) Como você se sente nas aulas de Educação Física?
- 3) O que você aprendeu na aula de hoje?
- 4) O que você mais gostou na aula?
- 5) O que você menos gostou?
- 6) Tem sugestões do que você gostaria de aprender na Educação Física?

APÊNDICE G – Baobá dos Sentimentos



APÊNDICE H – Produto Educacional





UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade de Ciências

Campus de Bauru – SP

O CRESCIMENTO DE UM BAOBÁ: histórias e narrativas afetivas

EXECUÇÃO

RAISSA APARECIDA DE OLIVEIRA FERREIRA

ROTEIRO E EDIÇÃO

SARAH GOMES

SUPERVISÃO GERAL

ANDRESA DE SOUZA UGAYA

ÁUDIOS

ENTREVISTAS EXTRAÍDAS DOS REGISTROS DA PROFESSORA -
PESQUISADORA

BAURU – SP
2026

F383a

Ferreira, Raissa Aparecida de Oliveira

AFETIVIDADE COMO CENTRALIDADE NAS AULAS DE
 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: : PLANEJAMENTO
 AFROREFERENCIADO E A MANIFESTAÇÃO DOS VALORES
 CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS / Raissa Aparecida de
 Oliveira Ferreira. -- Bauru, 2026

94 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
 Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Andresa de Souza Ugaya

1. Afetividade. 2. Educação Física. 3. Planejamento Pedagógico

Afroreferenciado. 4. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros. I.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

O presente produto educacional é fruto da dissertação de mestrado intitulada “Afetividade como centralidade nas aulas de educação física escolar: planejamento afrorreferenciado e a manifestação dos valores civilizatórios afro-brasileiros”, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, que buscou compreender de que maneira as aulas de Educação Física, pautadas em relações afetivas positivas e orientadas por um planejamento afrorreferenciado, podem contribuir para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e acolhimento de crianças negras no espaço escolar.

A pesquisa resultou em um recurso educacional no formato de podcast, no qual é narrado a trajetória da pesquisa entrelaçada com os depoimentos e vivências das/dos estudantes durante as aulas de Educação Física. A escolha pelo formato de podcast não foi aleatória, mas sim inspirada pela potência narrativa de um conteúdo que escutei chamado “Projeto Querino” (Rogerio; Rádio Novelo, 2022), disponível no Spotify. A capacidade de tal formato em possibilitar a narração de histórias de maneira acessível e engajadora demonstrou ser o caminho ideal para narrar a trajetória da pesquisa, entrelaçando-a com as vivências e depoimentos dos estudantes de forma dinâmica e envolvente.

A partir da minha vivência como educadora negra em escolas na periferia da cidade de Bauru e da minha experiência como aluna do programa de mestrado PROEF, percebi como necessário que as relações afetivas dessas crianças e a influência em suas formações sejam investigadas e repensadas, e que as aulas de Educação Física proporcionem ações com o objetivo de que a experiência no espaço escolar seja positiva e enriquecedora.

Pautada em uma abordagem qualitativa, a pesquisa busca investigar de que maneira as aulas de Educação Física, pautadas em relações afetivas positivas e orientadas por um planejamento afrorreferenciado, podem contribuir para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e acolhimento de crianças negras no espaço escolar. Os dados utilizados na pesquisa e nesse produto foram obtidos por meio de entrevistas, diários de campo e uma produção realizada pelos estudantes. Fizeram parte do universo da pesquisa 25 crianças do 5º ano do Ensino Fundamental. Os valores civilizatórios afro-brasileiros guiaram a análise dos achados da pesquisa.

A concepção do produto educacional partiu do desejo de narrar o percurso da pesquisa, entrelaçando a trajetória da pesquisadora aos relatos das/dos estudantes.

O roteiro, desenvolvido por mim em colaboração com a jornalista Sarah Gomes, foi estruturado em quatro episódios, nos quais são abordadas a temática da pesquisa, as vivências da pesquisadora e relatos significativos que emergiram ao longo do processo investigativo. Essa organização buscou construir histórias e narrativas com uma linguagem menos engessada e mais acessível, a fim de que o produto educacional pudesse retratar uma perspectiva mais atual e moderna da pesquisa acadêmica.

Essas histórias e narrativas foram conduzidas pela minha voz juntamente com recortes das entrevistas concedidas pelos estudantes, que não foram identificados visando a manutenção da privacidade dos relatos confiados à professora. As trilhas e efeitos sonoros utilizados são da plataforma “Envato” e seguem toda a legislação solicitada pelo site.

O percurso de desenvolvimento do produto educacional, embora enriquecedor, não esteve isento de desafios. Dentre os percalços enfrentados, destacam-se a limitação de equipamentos adequados para a captação de áudio e a ausência de uma segunda pessoa para auxiliar nas coletas, o que por vezes impactou a qualidade técnica dos registros. Nas etapas iniciais das entrevistas, a utilização de câmeras, por exemplo, dificultou a obtenção de áudios com a clareza desejada. Adicionalmente, a natureza das respostas das crianças, por vezes simples e diretas, demandaram uma abordagem sensível e adaptada para a extração de narrativas ricas e significativas para o podcast.

Para a hospedagem do podcast, foi escolhida a plataforma “Spotify”. A identidade do produto foi pensada de modo a evidenciar a temática africana e afro-brasileira, reafirmando o alinhamento pedagógico que sustenta toda a pesquisa, juntamente com a ideia de desmistificar produções acadêmicas, tornando-as mais acessíveis e humanas. A capa produzida para o podcast destaca uma das produções realizadas pelos estudantes, o Baobá dos Sentimentos, que buscou expressar como as crianças se sentiram com o desenvolvimento do planejamento da pesquisa.

O produto educacional está disponível no link:

https://open.spotify.com/show/7q8jpinRBMu71xmgT1HF6S?si=wni_31wFRjCD-h1Lv4WHMg

EPISÓDIO	TÍTULO	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO (minutos)
1	Quando a semente encontra o chão	O primeiro episódio foi planejado para introduzir a pesquisadora e a relevância da temática central do estudo, estabelecendo as bases para a compreensão do público sobre a importância da pesquisa e como os caminhos da minha trajetória me levaram a ela.	5
2	A escola não é neutra	O segundo episódio, aprofundou-se na discussão sobre as manifestações do racismo no ambiente escolar e como a afetividade emerge como uma estratégia pedagógica fundamental para o enfrentamento dessas questões, promovendo um espaço de acolhimento e reconhecimento para as crianças negras.	7
3	Quando o corpo é raiz	O terceiro episódio dedicou-se a estabelecer uma conexão explícita entre os valores afro-civilizatório e os resultados obtidos na pesquisa, demonstrando como esses princípios ancestrais podem guiar práticas educacionais no contexto escolar.	4
4	O Baobá cresce em coletivo	O quarto episódio teve como objetivo apresentar a pesquisa em sua dimensão prática, revelando o processo de coleta de dados e, principalmente, os relatos e as vozes das crianças, que compartilharam suas percepções e vivências, conferindo autenticidade aos achados do estudo.	6

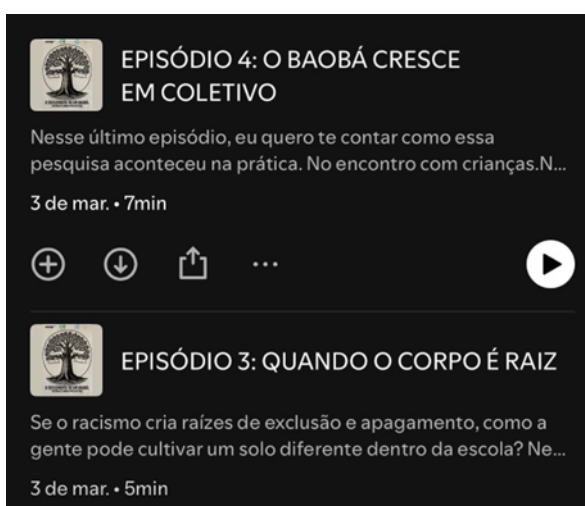
Fonte: Elaborado pela autora.



Fonte: Plataforma Spotify.



Fonte: Plataforma Spotify.



Fonte: Plataforma Spotify.

REFERÊNCIAS:

ROGERO, T.; RÁDIO NOVELO. **Projeto Querino**. [S. l.]: Rádio Novelo, 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/4ihscGfv0vmjBrK6dHA9Xo>. Acesso em: 10 mar. 2026.