



EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ANTIRRACISTA: O ENSINO DO PATRIMÔNIO CULTURAL NEGRO E DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Iury Crislano de Castro Silva¹

Secretaria Estadual de Educação, Fortaleza, Ceará, Brasil.

Laiza Maria Freitas Almeida²

Universidade Federal do Ceará, Instituto de Educação Física e Esportes, Fortaleza, Ceará, Brasil.

Lucas Luan de Brito Cordeiro³

Secretaria Municipal de Educação, Fortaleza, Ceará, Brasil

Luciana Venâncio⁴

Universidade Federal do Ceará, Instituto de Educação Física e Esportes, Fortaleza, Ceará, Brasil.

Luiz Sanches Neto⁵

Universidade Federal do Ceará, Instituto de Educação Física e Esportes, Fortaleza, Ceará, Brasil

¹ Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PPGEF/UFRN. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Docente pela Rede Estadual de Educação do Ceará. E-mail: iury.castro94@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-7785>

² Licenciada em Educação Física na Universidade Federal do Ceará -UFC. Docente pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. Atualmente trabalha no Ensino Fundamental E-mail: laizamfreitas5155@gmail.com. Orcid - <https://orcid.org/0000-0003-1202-925X>.

³ Mestrando em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Formado em Educação Física - Licenciatura na Universidade Federal do Ceará. Docente pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. Atualmente trabalha na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais. E-mail: lucasluan.brito@educacao.fortaleza.ce.gov.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1730-1339>.

⁴ Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: luvenancio@ufc.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2903-7627>.

⁵ Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista. E-mail: luizsanchesneto@ufc.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9143-8048>.



Resumo: O estudo advém de relatos de experiências de professores(as) que atuam em escolas em um contexto em que ainda é acentuado de desigualdades e injustiça social. Para que possamos compreender como o racismo permeia é preciso buscar um entendimento do Estudo das Relações Étnico-raciais (ERER) e a implementação de uma educação antirracista. O objetivo então é apontar as formas de promoção de um projeto político que promoveu ações antirracistas nas aulas de educação física escolar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A metodologia tem caráter qualitativo. As ações pedagógicas dos(as) professores(as) mostram a intenção de possibilitar um contexto menos desigual e que os(as) estudantes pudessem construir um conhecimento crítico acerca do racismo e da manifestação das próprias trajetórias.

Palavras-Chave: Educação Física Escolar; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Antirracismo.

ANTI-RACIST SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: TEACHING BLACK CULTURAL HERITAGE AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN BASIC EDUCATION

Abstract: The study comes from reports of experiences of teachers who work in schools in a context where inequalities and social injustice are still accentuated. In order for us to understand how racism permeates it is necessary to seek an understanding of the Teaching of Ethnic-Racial Relations (TERR) and the implementation of anti-racist education. The objective, then, is to point out ways to promote a political project that promoted anti-racist actions in school physical education classes in the final years of Elementary School and High School. The methodology is qualitative. The teachers' pedagogical actions show the intention of enabling a less unequal context and allowing students to build critical knowledge about racism and the manifestation of their own trajectories.

Keywords: School Physical Education; Elementary School; High school; Anti-racism.

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR ANTIRACISTA: ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO CULTURAL NEGRO Y LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Resumen: El estudio surge de relatos de experiencias de docentes en escuelas en un contexto donde las desigualdades y la injusticia social aún se acentúan. Para que podamos entender cómo permea el racismo es necesario buscar una comprensión del Estudio de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) y la implementación de la educación antirracista. El objetivo, entonces, es señalar caminos para impulsar un proyecto político que impulsó acciones antirracistas en las clases de educación física escolar de los últimos años de la Educación Primaria y Secundaria. La metodología es de naturaleza cualitativa. Las acciones pedagógicas de los docentes muestran la intención de possibilitar un contexto menos desigual y permitir a los estudiantes construir conocimientos críticos sobre el racismo y la manifestación de sus propias trayectorias.

Palabras-clave: Educación Física Escolar; Educación Primaria; Escuela secundaria; Anti racismo.



ÉDUCATION PHYSIQUE SCOLAIRE ANTIRACISTE : ENSEIGNEMENT DU PATRIMOINE CULTUREL NOIR ET DES RELATIONS ETHNIQUES-RACIALES DANS L'ÉDUCATION DE BASE

Résumé: L'étude est issue de rapports d'expériences d'enseignants dans des écoles dans un contexte où les inégalités et l'injustice sociale sont encore accentuées. Afin de comprendre comment le racisme s'infiltré, il est nécessaire de chercher à comprendre l'étude des relations ethniques et raciales (ERER) et la mise en œuvre de l'éducation antiraciste. L'objectif est donc de montrer les moyens de promouvoir un projet politique promouvant les actions antiracistes dans les cours d'éducation physique des dernières années du primaire et du secondaire. La méthodologie est de nature qualitative. Les actions pédagogiques des enseignants montrent l'intention de permettre un contexte moins inégalitaire et de permettre aux élèves de construire une connaissance critique sur le racisme et la manifestation de leurs propres trajectoires.

Mots-clés: Éducation physique scolaire ; École primaire; Lycée; Anti-racisme.

INTRODUÇÃO

A construção curricular da escolarização brasileira pautou-se na visão colonialista europeia de dominação, exploração e rejeição da diversidade cultural. Com a perspectiva do/a colonizador/a europeu, como invasor/a do território brasileiro, tem-se a imposição de uma hegemonia pela hierarquização de saberes, culturas e povos, além de tornar irrelevantes outras compreensões do processo histórico e de populações étnico-raciais vistas como (in)civilizadas (Gomes, 2012). Apesar disso, após uma série de lutas dos movimentos negros, indígenas e antirracistas brasileiros houve a inserção da lei nº 10.639/03 – atualizada conforme a lei nº 11.645/08 – que tornou obrigatória, em todas as escolas do Brasil, a abordagem da história afro-brasileira e indígena, sendo uma oportunidade de desconstruir o currículo eurocêntrico em reconhecimento às origens e memórias da herança cultural dos povos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira.

Ao assumir a proposta de descolonizar o currículo, Gomes (2012) aponta para a importância da comunicação entre escola, currículo e realidade social, convergindo para formar professores(as) críticos(as)-reflexivos(as) a respeito de culturas negligenciadas nos currículos. Nesse sentido, Jesus (2021) elucida sobre a necessidade de modificar habituais condutas do racismo institucional, por meio de uma ação pedagógica e



curricular para favorecer a formação do(as) professor(a) e melhorar a compreensão a respeito da educação para as relações étnico-raciais (ERER).

Recai sobre a dinâmica do ambiente escolar a incumbência de agir como formadora da cidadania, tendo a responsabilidade de promover o conhecimento crítico-reflexivo dos(as) alunos(as) a respeito das complexidades da sociedade brasileira. No campo progressista da docência, é necessário identificar as injustiças sociais nas realidades sobrepostas da população brasileira, como as desigualdades raciais, de classes sociais, de gêneros e suas interseções. Nesse ínterim, ao colaborar para a formação de sujeitos críticos, a escolarização possibilita que as artimanhas do racismo sejam conhecidas, e as tomadas de decisões sejam socialmente justas e denunciem atos racistas (Oliveira; Pessanha, 2015).

Para colaborar com a (des)construção curricular colonizada, a proposta de uma educação física escolar antirracista promove a descolonização ao refutar a transferência e a reprodução de saberes eurocêntricos, despertando nos(as) educandos(as) o pensamento crítico como relevante na apreensão da temática étnico-racial. Em complemento, Santos e Cunha Júnior (2019) tratam que os patrimônios culturais afrodescendentes são importantes fatores de afirmação social, contudo de acordo com Silva *et al.* (2022) esses patrimônios que fazem parte da realidade discente não são compreendidos e reconhecidos com a escola. A vista disso, Bento (2022) ressalta sobre a importância de trabalhar o território da memória como meio de não permitir que valores, experiências e vínculos culturais afrodescendentes repercutam no esquecimento, a partir de lógicas europeias. Ou seja, tratar o território como recurso de fortalecimento cultural das africanidades.

Pensando nisso, o objetivo deste trabalho é expor relatos de experiências do ensino das relações étnico-raciais e do patrimônio cultural negro na educação física escolar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

METODOLOGIA

Os relatos aqui presentes sobre os anos finais do ensino fundamental são parte de uma experiência de uma professora recém formada, quando ainda fazia parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em conjunto com outros colegas e uma preceptora. Nesse contexto, Iza *et al.* (2014) dialogam sobre a



relevância da confluência entre universidade e escola na formação de professores(as) para o trabalho docente na educação básica. A junção das reflexões construídas no ambiente acadêmico com as experiências do cotidiano escolar contribuem para a formação de professores(as). Essa perspectiva valoriza o estágio supervisionado para o(a) futuro(a) professor(a), atribuindo importância à oportunidade de experienciar o cotidiano escolar, compartilhar ideias com outros(as) professores(as) e instigar reflexões, assim como viabilizar o cotejamento entre o saber acadêmico e a prática profissional da docência.

A partir das reflexões de Iza *et al.* (2014) a respeito da importância do estágio na formação dos(as) professores(as), acrescentamos a relevância do PIBID. O PIBID possibilita a inserção dos(as) discentes das licenciaturas – logo nos anos iniciais de graduação – no cotidiano escolar. Para Bortoli (2015), o PIBID é uma possibilidade de estimular o(a) futuro(a) professor(a) para seguir uma formação profissional baseada na reflexão, criatividade e criticidade, e com isso incentivar a inserção do(a) bolsista às pesquisas acadêmicas desde a sua formação inicial. Santos *et al.* (2021) consideram que as experiências vividas no PIBID podem revelar algumas premissas que os(as) professores(as) têm sobre valores, experiências, condições e contextos de trabalho docente.

Nesse sentido, o relato da professora parte de experiência especificamente, a “pipoca pedagógica” que subsidia esta investigação foi produzida após uma aula de educação física, durante o ensino remoto decorrente do contexto pandêmico da Covid-19 (SARS-Cov-2), em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza, ETI Nossa Senhora de Fátima, em um coletivo composto por cinco bolsistas do PIBID e a professora-pesquisadora supervisora, durante o primeiro semestre de 2021. As adversidades do contexto pandêmico que recaíram sobre a educação física na região metropolitana de Fortaleza – bem como em outras regiões – foram explicitadas por Silva *et al.* (2021). As “pipocas pedagógicas” (Prado; Campos, 2013) foram um modo de aprimorar os registros das narrativas e situações vivenciadas, mesmo diante das incertezas decorrentes da pandemia, e enfatizar os processos formativos colaborativos entre os(as) pibidianos(as).

Os relatos sobre o ensino médio fazem parte da trajetória de um professor-pesquisador, que se identifica enquanto um homem cisgênero, negro, homossexual que leciona em uma escola da rede estadual de ensino na periferia da cidade de Fortaleza, EETMI Liceu Professor Domingos Brasileiro situada no bairro Planalto Ayrton Senna. Cidade da qual é composta por bairros onde a diversidade humana se manifesta. Uma das



dimensões dos problemas de uma sociedade é o da mediação entre a cidade e a diversidade de população e de grupos sociais (Cunha Júnior, 2020).

A construção das ideias dos relatos nesse nível de ensino foram baseados em um conjunto de conteúdos que foram trabalhados em tema geral “Danças: manifestações corporais urbanas”, da qual foi distribuída em um semestre em um itinerário formativo, dinâmica imposta pelo novo programa de ensino médio, importante apontar que era voltado para a educação física e a lotação preenchida por um professor da área (autor desse texto).

A disciplina foi dividida em módulos para que tivesse uma construção de elementos que facilitassem o entendimento dos conteúdos propostos. Ao todo são cinco módulos com as concepções iniciais sobre a população negra, o primeiro focado no corpo negro, e os demais com direcionamento para alguma manifestação corporal oriunda da negritude: módulo 1: “Quem são esses corpos negro?”; módulo 2: *PIC* e *Slam*; módulo 3: *Grafite*; módulo 4: *Hip Hop* e *Breaking* e módulo 5: *Voguing* e *Funk*.

Todas as manifestações corporais e discussões foram escolhidas para que os(as) estudantes tivessem contato mesmo que inicial com os saberes que são produzidos pela população negra, mas que ao longo da história foram invisibilizados pela branquitude, por meio de um currículo ainda eurocentrado, como foi citado acima. Conteúdos que são fortificados com o autorreconhecimento dos(as) alunos(as) ao longo do percurso, uma junção da educação física e pretagogia, pedagogia da qual empretece e bebe essencialmente nas fontes das africanidades para a constituição do seu corpo teórico prático (Machado; Petit, 2020). Importante apontar também, que os marcadores das africanidades auxiliam todo o percurso formativo dos conteúdos, dos objetivos das aulas, a intencionalidade do professor e no autorreconhecimentos dos(as) estudantes.

Nesse sentido, tais relatos sobre a experiência com a tematização etnico-racial colaboram com a ideia de patrimônio cultural defendida por Cunha Júnior (2019) a respeito da construção, ou seja, a junção dos saberes, ações, crenças, religião, linguagem e relações espaciais. No entanto, na história do Brasil essas conexões culturais afro-brasileiras não tiveram uma preservação nacional desse patrimônio. De acordo com o autor:

O reconhecimento dos patrimônios culturais de uma população específica pela sociedade representa o reconhecimento que esta sociedade confere à população em questão. Por esta razão é que se realiza uma disputa política pelo



reconhecimento dos patrimônios culturais da população negra (Cunha Júnior, 2019, pp 93).

A discussão sobre o reconhecimento dos patrimônios culturais afro-brasileiras foi constituída sobre tentativas de negação e dominação sobre a memória e identidades negras. Nessa perspectiva, ao assumir uma lógica curricular considerando as relações étnicos-raciais, tem-se por propósito com que as/os estudantes não esqueçam sobre os registros do processo colonial na sociedade brasileira e as desigualdades raciais, assim como a valorização cultural dos patrimônios culturais afro-brasileiras (Costa, 2023). A educação física escolar está situada na área das linguagens e códigos e suas tecnologias, responsável por trabalhar a cultura corporal. Nisso proporcionar aos discentes diálogos com significados e signos que versam as necessidades e experiências humanas, como meios de comunicação e informação.

ERER NOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL

O contexto da escola-campo em que os(as) bolsistas estavam situados(as) é de uma escola de tempo integral da rede municipal de Fortaleza, compreendendo desde o final de 2020 e o ano letivo de 2021. Esse período foi iniciado de forma remota com turmas de sexto e sétimo anos do ensino fundamental, sendo que as aulas de educação física eram ministradas pelos(as) cinco bolsistas junto à professora-pesquisadora supervisora do PIBID. A escola-campo está conectada à rede de “escolas *Google*”, subsidiada por uma parceria estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação. As aulas foram realizadas através da plataforma *google meet*; os(as) alunos(as) também tinham acesso ao Google Classroom e o acompanhamento dos grupos operacionais de cada turma foi realizado pela professora-pesquisadora, através da plataforma *whatsapp*, para sanar eventuais dúvidas. As aulas de educação física da escola-campo seguiram as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Vale ressaltar que a proposta de ensino transgrediram as normas da BNCC, com a pretensão de trabalhar melhor as ERER. No decorrer das aulas os(as) bolsistas e a professora-pesquisadora ao perceber demandas de assuntos e/ou curiosidades dos(as) alunos(as) buscavam alterar os planos de aula com auxílio de livros.

Durante uma aula de educação física, um aluno fez uma fala vinculando o termo “macumba” à “feitiçaria” e, a partir disso, foi realizada uma discussão sobre as questões



étnico-raciais a fim de desconstruir estruturas culturais tidas como hegemônicas em nossa sociedade. Esse debate teve participação positiva dos(as) discentes, apesar da fala que emergiu na produção desse texto. Compartilhamos da concepção de Ferreira *et al.* (2021) de que a educação não se trata apenas de transferir ou reproduzir saberes, mas despertar nos(as) educandos o pensamento crítico.

Assim, foi identificada a necessidade de dialogar, refletir e conhecer mais sobre a ERER. Os(as) bolsistas e a professora-pesquisadora decidiram reformular a temática das duas próximas aulas para abordar mais aspectos sobre as lutas brasileiras de matrizes africanas e indígenas. Tais aulas tiveram a proposta de apresentar aspectos culturais e históricos da construção das lutas, como o contexto de criação, em que momentos são praticadas, quem pode participar e as especificidades da prática. Essas aulas nutriram-se de recursos expositivos como vídeos e imagens que abordavam a temática. Tal qual a participação dos(as) alunos(as) nas aulas junto aos bolsistas e a professora-pesquisadora expondo dúvidas a respeito da cultura apresentada. O que percorreu por aulas mais dialógicas e com trocas sobre as culturas de matrizes africanas e indígenas.

Nessa perspectiva, as três primeiras aulas foram sobre lutas indígenas e seus aspectos culturais e históricos. Buscamos nessas aulas apresentar a diversidade de povos indígenas no Brasil, discutir sobre a diversidade e pluralidade das línguas e dialetos, a organização e identidade cultural como os rituais de passagens, festividades, entre outros. Assim como os adornos corporais e pinturas extraídos da natureza como forma de identificar o sexo, a idade, a aldeia e a posição social do indígena. Nisso discutimos sobre os jogos mundiais dos povos indígenas. Nesse cenário, apresentamos alguns dos povos indígenas no Ceará. Na aula seguinte, dialogamos no início sobre o que recordamos da aula anterior sobre a cultura indígena. Em tal momento inicial abordamos alguns questionamentos sobre como os saberes e rituais eram mantidos e passados para as próximas gerações; o sentido das práticas corporais para os(as) indígenas. Em seguida, as lutas indígenas como huka huka, Xondaro, luta do Maracá, luta do Oi'o e Kapi (Pereira, 2021). Tais aulas dispuseram de slides com vídeos e imagens.

Essa perspectiva corrobora a problematização de Almeida *et al.* (2021), a respeito da necessidade das lutas serem ensinadas como conteúdos temáticos pelos(as) professores(as) e assimiladas pelos(as) alunos(as) no processo de aprendizagem por uma vertente (auto)crítica e reflexiva, que contemple a abrangência das demandas filosóficas e éticas das lutas como um elemento cultural.



De acordo a isso, segundo Adichie (2019) o poder com uma habilidade de escolher como contar a história de um povo, a partir de uma narrativa, a qual decidirá como narrar e designar sentidos. A mesma autora apresenta a para o perigo da história única, tal concepção procura um diálogo insistente para que mais histórias sejam contadas, por diversas perspectivas não apenas a hegemônica e colonial, a qual descreve povos não europeus como escravizados e subalternizados. Nesse sentido, a escolha dos conteúdos que compõem o currículo escolar carece de trabalhar com outras narrativas. De tal forma, que os(as) estudantes desconhecem a história da visão indígena e afro-brasileira na construção do Brasil.

Diante do exposto, Nobrega (2019) defende a importância do(a) educador(a) conhecer e exercer uma escuta sensível a respeito da vivência e interpretações dos(as) educandos(as) quanto à diversidade cultural. A escuta sensível também é defendida no campo da didática na educação física escolar por Venâncio *et al.* (2021), sobretudo na formação inicial de professores(as)-pesquisadores(as). Então, refletimos a respeito da necessidade de redefinir a prática educativa de acordo com uma concepção antirracista da educação física escolar, contribuindo à formação de cidadãos(os) autônomos(as) e críticos(as) para compreender e refutar ideias reducionistas e preconceituosos(as) a respeito da diversidade cultural. A valorização da narrativa dos próprios sujeitos, permeada por conjecturas, crenças e contradições, como o questionamento a partir da fala do aluno, é um pressuposto (auto)crítico apontado por Venâncio e Nobrega (2020) como contribuição ao enfrentamento do racismo na docência em educação física.

A dominante perspectiva do olhar eurocêntrico nos livros didáticos representa a população negra em posição de inferioridade e subserviência, ambas fabricadas pelo sistema escravista (Cunha Júnior, 2022). Por meio dessa dominação, há perpetuação do juízo de valor preconceituoso perante manifestações religiosas de matriz africana e afrobrasileira – como o Candomblé e a Umbanda – como inferiores e negativas, subalternizando toda a cultura da população negra (Jesus, 2016).

Nesse sentido, Oliveira e Sacramento (2010) dialogam sobre a recorrente ausência de conhecimentos a respeito das desigualdades étnico-raciais no Brasil por parte dos(as) professores(as) no decorrer de sua vivência escolar, mediante a negligência desse conteúdo em sua formação inicial, resultando em dificuldades para que percebam vestígios do racismo. Especificamente sobre a educação física e a ERER em Fortaleza, Pereira e Venâncio (2021) explicam que há desrespeito à legislação, tanto na formação



de professores(as) como na docência cotidiana, porque os(as) professores(as) – majoritariamente – reconhecem que é obrigatório o ensino de elementos culturais afro-brasileiros e indígenas, bem como do processo histórico dos povos africanos, mas não ensinam.

À vista disso, Venâncio *et al.* (2021) salientam a necessidade de uma (auto)formação no sentido da justiça social – desde a licenciatura – para a consolidação da docência de modo progressista, defendendo a criticidade do(a) professor(a) ao refletir permanente sobre seus processos formativos, abrangendo desde a escolarização, com novas perspectivas para a compreensão das injustiças sociais. Nesse sentido, observamos como indispensável a mudança curricular na formação de professores(as) para que conheçam, reflitam e tornem-se sujeitos críticos para reafirmar sua conduta pedagógica no ambiente escolar, como no episódio que ocorreu em uma aula de educação física e conduziu a esta escrita. Tal fato exigiu dos(as) bolsistas e da professora-pesquisadora (re)conhecer uma fala de intolerância religiosa, além de identificá-la e, mediante intencionalidade pedagógica, não deixar que aquele momento "passasse" despercebido. É importante criar oportunidades para debates a respeito da ERE com os(as) alunos(as), a fim de que percebam a diversidade cultural e reflitam sobre o racismo e a intolerância.

Nessa perspectiva, discutir sobre os patrimônios culturais da população negra a partir de elementos materiais e imateriais para que alcem significados de relevância para a história e a cultura das populações negras, com base na valorização das referências africanas e afro-brasileiras para que tenham autonomia e crítica em relação à concepção ocidental (Cunha Júnior, Queiroz, 2024). Tal qual é necessário que a escola valorize a vivência dos(as) discentes, relacionados ao lugar que residem e seus saberes populares que por vezes poderão ser arraigados de preconceitos os quais precisaram ser revistos e ressignificados, assim como compreender o processo histórico para tal que as(os) afeta negativamente (Silva *et al.* 2024).

De acordo com Nobrega (2019), nota-se que há uma acentuada discussão a respeito de novas proposições para as práticas pedagógicas da educação física, que tentam ultrapassar a perpetuação idealizada do esporte que objetifica o corpo em movimento, sem atenção às intersubjetividades e à convergência entre as dinâmicas da cultura e do ambiente. Contudo, é necessário avançar mais para consolidar posicionamentos críticos e reflexivos ao discutir temas que perpassam as questões étnico-raciais na educação física. Nesse contexto, partilhamos também da consideração de Pereira (2021), sobre avaliar os



conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) a respeito das relações étnico-raciais, para que possamos elaborar as aulas e propor questões que viabilizem o debate, contribuindo para desconstruir ideias discriminatórias sobre a cultura dos povos africanos, indígenas e da população negra brasileira.

ERER NO ENSINO MÉDIO

No ensino médio os(as) estudantes puderam compreender de forma direta quais os saberes que foram construídos pela população negra ao longo de décadas e invisibilizados pela branquitude e tornando muitas das manifestações corporais a seguir conhecimentos embranquecidos.

No primeiro módulo os(as) alunos(as) têm o primeiro contato com as suas próprias memórias na intenção de construir um percurso formativo baseado na Pretagogia e com o objetivo de fortalecer os laços ancestrais por meio dos marcadores das africanidades. O corpo movimentado na sala de aula gera sensações muitas vezes inusitadas, desejos escondidos, sonhos adormecidos, vontades silenciadas. Corpo do qual é movimentado intencionalmente nas minhas aulas, as sensações incidem com mais veemência, despertando no terreno da sensibilidade dos(as) discentes o orgulho negro(as) silenciado pela família, e por conseguinte, pela escola. Os(as) professores(as) precisam jogar esse corpo na sala de aula e narrar suas histórias de vida, desterritorializando suas negras raízes (Silva; Petit, 2019).

Corpo que já é formado em uma lógica territorial que não favorece as oportunidades necessárias dos saberes, o bairro e áreas próximas a escola são tidas como violentas e perigosas, pelo alto nível de criminalidade. Cunha Júnior (2020) reforça que os bairros e lugares onde se concentram as populações negras recebem designações tais como, cidades clandestinas, cidades irregulares, cidades informais e cidades periféricas. Lugares à margem do pensamento e da prática de urbanização, portanto fora do desenho urbano e sem investimentos proporcionais à densidade da população, sem um reconhecimento da importância da forma urbana das populações negras.

E como já foi citado acima, essas memórias transcendentais são revisitadas ao longo das aulas por meio dos marcadores das africanidades, pensando de forma reflexiva



as próprias vivências na escola e fora dela e que auxiliam de maneira efetiva a busca da história de vida desses(as) estudantes ao longo de suas trajetórias pessoais, sejam marcadas ou não pelo racismo. Importante destacar que essa imersão pode e deve ser feita para alunos(as) negro(as) e não negros(as). Abaixo é possível visualizar cada marcador que contribui pelo autorreconhecimento dos(as) discentes:

Tabela 1: Marcadores de Africanidades

Marcadores das africanidades	
1 – História do meu nome	16 – Danças afro
2 – Histórias da minha linhagem, inclusive agregados	17 – Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) - práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos
3 – Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação	18 – Representações da África/relações com a África
4 – Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/Territorialidades e desterritorialidades negras (movimentos de deslocamentos, geográficos, corporais e simbólicos)	19 – Negritude – Força e Resistência
5 – Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida	20 – Artesanatos
6 – Pessoas negras referência da minha família e da minha comunidade e pessoas	21 – Outras tecnologias



negras referência do mundo, significativas para mim	
7 – Simbologias da Circularidades: tempos cíclicos e da natureza	22 – Valores de família/filosofias
8 – Práticas e valores de Iniciação/Ritos de transmissão e ensino	23 – Racismos (perpetrados e sofridos)
9 – Mestras e Mestres negras/negros (da cultura negra)	24 – Formas de conviver/laços de solidariedade/relações de comunidade
10 – Escrituras Negras	25 – Relação com a natureza
11 – Curas/Práticas de saúde	26 – Religiosidades Pretas
12 – Cheiros “negros” significativos	27 – Relação com as mais velhas e os mais velhos
13 – Festas afro da minha infância e festas de hoje	28 – Vocabulário/formas de falar
14 – Lugares míticos e territórios afro-marcados (investidos pela negritude)	29 – Relação com o chão (vivências e simbologias)
15 – Músicas/cantos/toques/Ritmos/estilos afro	30 – Outras Práticas corporais (brincadeiras tradicionais/jogos e outros)

Fonte: (Alves; Petit, 2015; Machado; Petit, 2020).



Os marcadores das africanidades estão presentes em cada módulo da disciplina, está vinculado com os objetivos das aulas e aos blocos temáticos de conteúdos, que são organizados de modo a atender os interesses e os propósitos a serem alcançados (Sanches Neto; Betti, 2008). A dinâmica dos blocos de conteúdos temáticos efetiva a busca por aulas que atendam todos os aspectos que possam estar presente no contexto escolar, porém depende da ação do(as) professor(as) em desenvolver temáticas que propiciem reflexões críticas para os(as) estudantes. Temas dos quais são relevantes para o entendimento crítico-reflexivo das camadas sociais de cada grupo emergente, nesse caso as problemáticas resultantes do racismo.

No segundo módulo foi tratado o assunto das manifestações voltadas para o *Rap* e o *Slam*, na busca da compreensão de como os escritos, as rimas e a musicalidade podem contribuir com o entendimento das lutas da população negra. *A priori* os(as) estudantes ficaram empolgados(as), porém a resistência para tais conteúdos ainda são predominante nas aulas, tento estabelecer uma conexão mais profunda, por isso a proposta do módulo 01 ser no início das aulas, para que possam enxergar suas origens como percurso de empoderamento para construir novas narrativas de vidas com os saberes sobre a negritude que não tiveram acesso, pelo menos nas minhas turmas, ao longo da jornada escolar.

O *rap*, constituído por uma gama de linguagens originadas em territórios urbanos, pode contribuir para os processos de formação do(a) jovem que sofre humilhação social e moral por ser negro(a). Compreender que a manifestação faz parte do universo simbólico dos(as) jovens das periferias, cujas lideranças – figuradas pelos(as) *rappers* – dão sentido às suas existências, é figurar os “gritos da periferia” que preservam as tradições e reforçam a identidade afro-brasileira. As aulas eram tomadas por simbolismo de vivências que repetidamente conseguiam associar as realidades presentes no cotidiano de cada um(as).

Não diferente do *rap*, o *slam* faz da memória colonial e de sua herança por ser uma crítica do presente que utiliza da poesia como uma estratégia de (re)produção da realidade contemporânea de modo a compreender de uma outra maneira o lugar que eles habitam. A particularidade da prática da poesia *slam* está justamente na sua organização e dinamização local em primeira instância, com um público interessado e que participa da comunidade, além de frequentar as associações ou locais de carácter cultural onde os eventos são realizados (Vilar, 2020).



No *rap* estudávamos as relações das letras, como Racionais MC's para discutir de que população as músicas falavam e como afeta as realidades de várias pessoas na sociedade. Alguns apontamentos eram discutidos, como a marginalização do gênero musical, a falta de conhecimento das letras em relação aos contextos marginais, falta de espaço na mídia para essa discussão e principalmente a musicalidade.

No *slam*, assistimos várias referências da cena nacional que produzem e competem com suas poesias em roda em todo país. Em seguida os/as estudantes aprenderam como compor uma rima, tiveram aulas para criação das partes rítmicas das estrofes, como eram compostos os versos e como poderiam se comportar em uma batalha de poesias. O interessante é que o tema proposto para que a turma construísse os *slam's* tinha que ter aproximação com sua trajetória de vida. Então, mesmo com a intencionalidade das questões raciais presentes, outros assuntos emergentes surgiram nos versos como identidade de gênero, sexualidade, classe social, contexto familiar.

No terceiro módulo, continuamos a relação com a escrita, artefato muito presente na comunidade negra. Grafite como manifestação escolhida, é outro formato que ocupa o território, um modo de experimentar a cidade confrontando as relações socioeconômicas nas periferias, mas que se dá a partir da investida sógnica nos espaços configurados da metrópole. Isso cria uma dimensão intervencionista e política, o que caracteriza a forte presença do grafite e coloca em xeque as questões de classes, raciais e estéticas (Costa, 2007).

Por intermédio dessa lógica discutimos ainda a relação da pichação nesse contexto, pois a branquitude sempre cria outros mecanismos para marginalizar manifestações presentes nos espaços que são concretizados produções voltadas para a periferia. Costa (2007) acrescenta que os pixos são tão somente matérias espúrias com sua nadificação perfeita. Expurgadas por si, num si sem sim. Pois que é negação de si e daquilo que é pensável sustentar dos signos. Eis aqui a fala já em si distorcida porque fala do que não existe mais; ou do que ainda virá como apagamento, mutabilidade, efemeridade.

Em seguida os(as) estudantes realizaram um passo a passo para chegar até a culminância final desse módulo. Tiveram aulas introdutórias a respeito da historicidade do grafite, logo após o primeiro contato com a produção dos “desenhos”, receberam letreros de diferentes formatos, como *bomb*, *style* e *wild style* e grafitaram em uma folha de papel ofício. Em um segundo momento, cada aluno(a) confeccionou uma tela com



grafites vazados, agora com a utilização de papel, tintas, caixa de pizza (simbolizando a tela) e borrifadores (simbolizando os *jet's*).

Dessa forma, no encerramento desse módulo os(as) estudantes produziram seus dizeres e afetações nos muros da própria escola, permitindo que o espaço seja codificado com as escrituras por meio da arte periférica. Nesse caminho a instituição torna-se um lugar que se quer estar, porque ela deve ter uma ambiência agradável, em que os(as) que a frequentam possam se sentir representados pela cultura que lhes forma, e não estrangeiros dentro de sua própria localidade (Santos; Cunha Júnior, 2019).

No módulo 04 foram iniciadas as expressões e performances da dança, fortemente desenvolvidas por meio do *Hip hop* e *Breaking*. Seguindo a linha das manifestações anteriores, a construção sócio-histórica das modalidades enfrentaram aos inúmeros problemas que assolavam aos bairros periféricos, tais como a violência, pobreza, tráfico de drogas, racismo, educação, e ausência de espaço de lazer para os(as) jovens. A alternativa foi promover uma organização interna, ou seja, enfrentar o problema com os recursos da própria comunidade, sem depender de influência ou apoio externo (Fochi, 2007; Rose, 1997).

A cultura *hip hop* tem em sua base ações para conter as inúmeras guerras e disputas entre gangues que assolavam as periferias. Alguns(as) jovens que organizavam bailes, festas de rua e em escolas na periferia resolveram criar disputas dentro dos bailes, por meio da dança, no intuito de conter as brigas que aconteciam nas ruas. Assim, incentivaram a dançar o *breaking* no lugar de brigas, e a desenvolver o grafite como forma de arte, e não para demarcar territórios (Fochi, 2007).

Ambas as aulas tiveram uma proposta de experimentação das duas modalidades, em que os(as) alunos(as) pudessem observar e colocar em prática tudo o que foi discutido em sala de aula. A proposta da professora Sarah deu-se pelo formato coreográfico, onde os(as) estudantes aprendiam os elementos básicos do *hip-hop* e ao final construíram junto com a professora uma coreografia com todos os passos aprendidos na aula e uma situação curiosa é que todos(as) ficaram muito atentos(as) a convidada, por causa do estilo, tatuagens e *piercings*, a aula fluiu de forma muito interessante.

Já a proposta do professor Edivardo teve como objetivo a demonstração dos elementos norteadores do *breaking*, sempre aproximando dos conhecimentos que os(as) estudantes apontavam como já conhecidos das realidades deles(as). Ao final da aula dele tivemos uma roda de batalha em que cada educando realizava os passos de forma



livre, conhecido como *freestyle*. Ao contrário da aula anterior tiveram um pouco mais de dificuldade por não ter o componente coreográfico presente, o fato de ser individual deixou vários(as) alunos(as) fora da zona de conforto, mas que ao final a maioria conseguiu realizar algum movimento nas batalhas.

O último módulo foi apresentado às relações das modalidades *funk* e *voguing* na intenção de discutir dois gêneros, que ainda são fortemente atacados na sociedade atual. A escolha da cultura funk também dialoga com a Lei 10.639/2003, que colocou o ensino das relações étnico-raciais na ordem do dia. Contar a história do *funk* envolve narrar a trajetória de uma expressão cultural marcada pela criminalização, pelo estigma de música inferior e pela repressão. Independente do local a que se atribui sua origem, o funk sempre foi entendido como uma música negra, desenvolvida por grupos periféricos (Ribeiro, 2018).

As aulas de *funk* foram desenvolvidas a partir da modalidade *melody*, estilo que foi muito disseminado nos bailes periféricos nos anos 2000 e que tinha como objetivo a realização de vários movimentos em conjunto ao som de uma batida mais lenta e realizada em sincronia. Os(as) alunos(as) tiveram uma resistência só em ouvir a palavra *funk*, mas ao longo da discussão em sala de aula perceberam que existem várias modalidades da dança, e compreenderam que a relação do funk com a sociedade ainda é mal vista por conta da marginalização da dança. Ao final, realizamos um grande baile *funk* coreografado.

Por último tivemos o *voguing*, modalidade da qual ainda é bastante nova em territórios cearenses. Modalidade de dança criada no continente norte-americano pela comunidade LGBTQIAP+, especificamente pelas mulheres travestis e transgêneros afro-latinas. Na ideia de poderem valorizar os corpos que a sociedade marginalizou e invisibilizou em vários espaços ditos públicos. O evento onde a dança ocorre chama-se *Ballroom* (baile), em que é dividida em diversas categorias que são avaliadas por um júri especializado da própria comunidade, algumas categorias são: *face*, *runway*, *baby vogue*, *OTA performance*, *femme queen performance*, *bestdress* e dentre outras. Todas as categorias buscam apresentar e valorizar os traços, costumes e talentos que de quem deseja participar.

Ao longo das aulas, os(as) alunos(as) tiveram contato com as categorias, compreendendo todos os elementos que foram cada uma delas e sendo “treinados” para



a culminância final, que foi a construção da primeira *ball* realizada dentro de um ambiente escolar a nível estadual e nacional.

A *ball* com o tema Favela *Chic*, que foi marcada para 20 de novembro de 2023, data da comemoração da consciência negra. O tema propositalmente pensado para causar uma reflexão sobre os moldes que uma favela pode ter também transbordou da arte por meio do(s) movimentos(s). Favela *Chic Ball* tinha como proposta apresentar por meio das categorias a beleza, o caminhar, os trajés e corpo das pessoas que vivem nesse espaço, do qual a escola está presente também. Fatores que foram direcionados com os marcadores das africanidades e na construção de um novo percurso identitário para os(as) alunos(as), não apenas como um corpo marginalizado e sim potente.

Gusmão (2022) traz que o *vogue/voguing*, em um referencial simbólico à expressão performativa de gênero, visa confrontar demarcações binárias e escrever novas textualidades gestuais. Assim, pelos movimentos sinuosos e angulares, *voguers* desessencializam e revisitam a feminilidade por intermédio de sua memória corporal, revelando a reiteração discursiva de gênero como um produto transitivo do jogo de forças sociais. Desse modo, a potência política do *vogue/voguing* está no fato de que a linguagem corporal, que lhe é própria, inspira-se na memória para manejar o corpo nas fronteiras das dicotomias (de gênero, de classe e de etnia). Durante a exposição do módulo ainda discutimos a relação que a comunidade transgênero constrói a partir das manifestações corporais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos a importância do processo de descolonização curricular da educação física, haja vista a necessidade de respaldarmos uma prática pedagógica libertadora e dialógica que visibilize a existência da população negra e indígena além da visão colonialista eurocêntrica. Assim, como consideramos que há necessidade de contribuir para o campo teórico-metodológico sobre a formação inicial do professorado, de modo a oportunizar vivências e reflexões na perspectiva da ERER à luz da justiça social, valorizando a temática antirracista e o patrimônio cultural negro e indígena na educação física escolar. Sendo assim, a proposta de uma educação física orientada à



ERER valoriza a reflexão crítica e a perspectiva democrática sobre o reconhecimento étnico-racial dos(as) discentes.

Essa proposta implica avaliar os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) e suas relações com os saberes para elaborar aulas, bem como propor questões que viabilizem o debate sobre a população negra para desconstruir ideias discriminatórias sobre a cultura dos povos africanos e indígenas, pois por exemplo “Macumba” – citada acima – é um instrumento musical. Além do mais:

No âmbito da cultura afro-brasileira contemporânea é possível observar que homens e mulheres afro-brasileiros preservaram um rico patrimônio cultural material e imaterial, de matriz africana, que se expressa por meio da oralidade nas diversas formas de festejar, nas religiosidades, na culinária, nos ervanários, na música negra, nas danças e em todas as formas de expressão dos corpos negros nas cidades, no campo, nos quilombos tradicionais e urbano. (Zubaran; Silva, 2012, pp. 135-136)

Relembramos a contribuição do PIBID na formação inicial do(a) professor(a) de educação física por problematizar os desafios do trabalho docente e fomentar a inserção do(a) licenciando no contexto escolar. Nesse sentido, Cunha Júnior (2022) aponta sobre a construção urbana do Brasil da realidade histórica, em que tais “lugares de formação de patrimônio cultural material e imaterial que orientam a produção de identidades negras”. Concluimos que o PIBID pode propiciar um ambiente de reflexão sobre a prática docente, de aprendizagem com a vivência e de (auto)crítica, a partir de um momento identificado em aula, que gerou reflexões e a necessidade de pesquisar mais a respeito do antirracismo e da ERER na educação física escolar.

Como já citado, em todas as aulas no ensino médio, os conteúdos estavam ligados aos conhecimentos de matriz africana e afro-brasileira e foi possível perceber que durante todo o percurso das aulas os(as) alunos(as) passaram a compreender as vivências e realidades a partir dos marcadores das africanidades. As experiências que foram proporcionadas aos(as) estudantes estavam todas associadas à comunidade negra, em busca de aproximar os conhecimentos das realidades vividas por eles(as). Realidades das quais passavam a conviver com questões de racismo sofrido dentro e fora do ambiente escolar, na base familiar, as relações interpessoais.

Os conteúdos foram pensados para a compreensão dos(as) alunos(as) sobre os aspectos da comunidade negra e seus saberes que são ainda invisibilizados ao longo dos



anos. A revisitação ao passado dos(as) alunos(as) pode trazer inúmeras situações de violências que não foram tidas como tais, e de forma acolhedora gerar uma discussão pertinente dentro da sala de aula. E todo o percurso dos módulos possibilitou aos estudantes negros(as) e não-negros(as) estarem mais próximos das suas vivências, e enxergarem os saberes adquiridos como potencialidade para o enfrentamento de situações futuras.

Por fim, a lógica de que as possibilidades do EREER não são viáveis dentro do ambiente escolar não se fortalecem a partir desses recortes, como já citado, as intenções dos(as) professores(as) mesmo que não tenham tido contato com a temática na formação inicial precisam ser voltadas para a compreensão de uma sala de aula que promova um projeto político antirracista voltado para o entendimento dos(as) estudantes com viés crítico-reflexivo sobre as próprias vivências a partir das relações com os saberes de matriz africana e afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, K. F.; PETIT, S. H. Pretagogia, pertencimento afro e os marcadores das africanidades: conexões entre corpos e árvores afroancestrais. In: ALVES, Kellynia Farias; MACHADO, A. F.; PETIT, Sandra Haydée (Orgs). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Imprece, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental / **Secretária da Educação do Estado do Ceará**. - Fortaleza: SEDUC, 2019.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, L. M.; COSTA, R. B. F.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Desmistificando as práticas de lutas e problematizando questões relacionadas à violência nas aulas de educação física. **Rev. Cenas Educacionais**, v.4, n.e12163, pp.1-24, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/12163>>

ALMEIDA, L. M. F.; CORDEIRO, L. L. D. B. C.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Abordagem e reflexões sobre políticas públicas nas aulas de educação física com ênfase na educação para as relações étnico-raciais (erer). **Anais IX CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/99447>>.

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

BORTOLI, A. J. **O PIBID e a docência na educação física: perspectivas na formação inicial e continuada**, Orientadora: Prof^o. Dr^a Maria Rosa Chitolina Schetinger. Dissertação obtenção do



título de Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/139580> >

COSTA, T. B. A educação física escolar na reforma do Ensino Médio: um problema de justiça curricular. **Tese** (Doutorado Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) SP, 2023.

CUNHA JÚNIOR, H. A. História dos afrodescendentes. **Rev. Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 232, pp. 99-113, 1 jan. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/57807>

CUNHA JÚNIOR, H. A espacialidade urbana das populações negras: conceitos para o patrimônio cultural. In: SANTOS, M. P.; CUNHA JÚNIOR, H. (Orgs.). **Afro patrimônio cultural**. Fortaleza, CE: Editora Via Dourada, 2019. p. 49-100.

CUNHA JÚNIOR, H. A. Bairros negros, a forma urbana das populações negras no Brasil: Disciplina da Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p.16-27, 2020.

CUNHA JÚNIOR, H. A.; QUEIROZ, E. G. Terreiro de Candomblé no bairro do Jabaquara na cidade de São Paulo - a dificuldade da impressão da marca africana na cidade. **Cuadernos de educación y desarrollo**, v.16, n.1, p. 315-332, 2024.

FERREIRA, E. C. S.; LIMA, C. E. S.; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. . Investigando as relações com os saberes necessários à prática educativa: reflexões dos sujeitos da aprendizagem na educação física escolar. **Rev. Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 7, p. 173-198, 2021

FOCHI. M. A. B. Hip hop brasileiro Tribo urbana ou movimento social? **FACOM** - nº 17 - 1º semestre de 2007.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização Dos Currículos. **Rev. Currículo sem Fronteiras**,v.12, n.1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf

GUSMÃO, R. (2022), “Por uma nova textualidade performativa: vogueing como lugar de memória”, **Sociologia: Revistada Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Vol. XLIII, p. 85-105.

IZA, D. F. V., BENITES, L. C.; Sanches Neto L. Cyrino M. Ananias E. V. Arnosti R. P. Souza Neto S. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Rev. Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271999978>.

JESUS, M. S.; AGUIAR, A. S. . Caminho con(di)vergente para educação das relações etnico-raciais nas licenciaturas do campus JK DA UFVJM. **Rev. Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 849-865, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54715. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54715>. Acesso em: 20 jan. 2022.

JESUS, M. S.. Religiosidade afrobrasileira e representação do negro no livro didático no currículo escolar da rede pública municipal de Diamantina - MG. In: **Anais... III Congresso Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais: Igualdade racial no ambiente escolar 2016**.



MACHADO, A. F., & PETIT, S. H. (2020). Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. **Rev. Exitus**, 10(1), e020079. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID882>

NOBREGA, C. C. S. **Educação antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar**. Orientador: Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto. 2019. 219 f. Dissertação (Mestre em Educação.) - Universidade Federal de São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, I.; PESSANHA, M. M. J. A questão racial nos currículos dos cursos de licenciatura e pedagogia ministrados pela Universidade Federal Fluminense. In: OLIVEIRA, I. *Negritude e universidade: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares*. Niterói-RJ: Alternativa, 2015.

OLIVEIRA, I.; SACRAMENTO, M. Raça Currículo e Práxis Pedagógica: Relações Raciais e Educação para o diálogo Teoria/Prática na Formação de profissionais do magistério. In: *Cadernos Penesb - Periódico do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira* n° 12. Org. Iolanda

PEREIRA, M. C.; MARTINS, M. Z.; KOCIAN, R. C. **Pipocas pedagógicas: narrativas escolares do PIBID educação Física III**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. IV. Título.– Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2015.

PEREIRA, D. D. F. F.; PEREIRA, E. T. Revisitando a história da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, pp. 72-89, dez.2010.

SANTOS, A. P.; CUNHA JÚNIOR, H. A. Experiencia Educativa em Comunidade Quilombola Cariense: Pedagogia de Quilombo. **Debates em educação**, v. 11, pp. 584-597, 2019.

SANTOS, F. N. dos; SILVESTRE, L. B.; VIDAL, D. J.; SANTOS, A. B.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Índícios de uma perspectiva freireana na educação física escolar: A argumentação prática de professores/as preceptores/as da residência pedagógica e supervisores/as do PIBID. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 5, p. e13181, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/13181>

SOUSA, C. A.; FREIRE, E. S. Investigando as relações com os saberes necessários à prática educativa: reflexões dos sujeitos da aprendizagem em educação física escolar. **Rev. Bras de Educ. Fís.escolar**, 2021 – edição especial - centenário do professor Paulo Freire.

SILVA, S. M.; PETIT, S. H. Movimentando a Lei nº 10639/03 na integridade da escola à luz da pedagogia: uma experiência potencializadora no Cariri cearense. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 23, pp. 543–554, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n23p543-554. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6211>. Acesso em: 25 out. 2021.

SILVA, A. J. F. DA; SILVA, C. C. DA; TINÔCO, R. DE G.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; ARAÚJO, A. C. DE. Desafios da educação física escolar em tempos de pandemia: notas sobre estratégias e dilemas de professores(as) no combate à covid-19 (SARS-COV-2). **Rev Cenas Educacionais**, v. 4, n. 10618, pp.1-27, 30 mar. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10618>

SILVA, R. F. O estudo do lugar em geografia: consciência espacial e reconhecimento das Africanidades. **Editora e-Publicar** – Diálogos em educação: Núcleos formativos, processos de

ensino-aprendizagem e demandas contemporâneas, Volume 3, pp. 342-355, 2024.

PEREIRA, A. S. M.; VENÂNCIO, L. African and Indigenous games and activities: a pilot study on their legitimacy and complexity in Brazilian physical education teaching. **Sport Education and Society**, v. 26, pp. 1-15, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1902298>

PRADO, G. V. T.; CAMPOS, D. M. (Org.). **Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro & João, 2013.

RIBEIRO, E. M. **História Oral e História do Funk na escola**. 2018. 195 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense Instituto de Ciências Humanas e Filosofia Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2018.

VENÂNCIO, L.; BRUNO, B. D.; SILVA, I. C. DE C.; FLOR, B. J. M. S. DE; GONÇALVES, Y.; SANCHES NETO, L. Temas e desafios (auto)formativos para professores de educação física à luz da didática e da justiça social. **Rev. Cenas Educacionais**, v. 4, pp. 1-40. e 10778, 11 mar. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/12118>

VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. S. (Orgs.). **Mulheres negras professoras de educação física**. Curitiba: CRV, 2020.

VILAR, F. Slam: periferia, pós-memória e identidade. **Confluenze. Rivista di Studi Iberoamericani**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 135–152, 2020. DOI: 10.6092/issn.2036-0967/12173. Disponível em: <https://confluenze.unibo.it/article/view/12173>

ZUBARAN, M. A. SILVA, P. B. G. Interlocuções sobre estudos Afro-brasileiros: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 130-140, 2012.

Recebido em: 21.04.2024

Aprovado em: 28.05.2024