



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL -
PROEF

**Práticas Corporais de Matriz Africana na Educação Física: o corpo
como arquivo vivo da ancestralidade**

Ronaldo Ulisses Vieira

Linha de Pesquisa: Abordagens Metodológicas
e Processos de Ensino e Aprendizagem

SÃO CARLOS - SP

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Ronaldo Ulisses Vieira, realizada em 11/02/2026.

Comissão Julgadora:


Profa. Dra. Yara Aparecida Couto (UFSCar)


Profa. Dra. Andreia Cristina Metzner (UFSCar)


Profa. Dra. Vivian Parreira da Silva (Teia)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela vida, pela força cotidiana e pela sustentação espiritual que me permitiram seguir firme ao longo de todo o percurso desta pesquisa.

Aos meus ancestrais, cuja memória, resistência e sabedoria atravessam meu corpo e minha história, orientando meus passos, minhas escolhas e o sentido político e ético deste trabalho.

À minha esposa, Tatiane Cristina Ferraz, pelo amor, pela parceria incondicional, pela paciência nos momentos de ausência e pelo apoio constante que tornou possível a conclusão desta etapa.

Aos meus pais, Selma e Agnaldo, por todo o incentivo, cuidado e por acreditarem em mim desde sempre, mesmo quando os caminhos pareciam incertos.

Às minhas irmãs, pelo afeto, pelo apoio e pela presença que fortalecem minha trajetória pessoal e acadêmica.

À minha orientadora, Profa. Dra. Yara Aparecida Couto, pela generosidade intelectual, pela escuta atenta, pela paciência ao longo do processo, pelas conversas formativas e pelo acompanhamento rigoroso e sensível que qualificaram esta pesquisa em todas as suas etapas.

À banca examinadora, composta pelas professoras Profa. Dra. Andreia Cristina Metzner e Profa. Dra. Vivian Parreira da Silva, pelos apontamentos criteriosos, pelas contribuições teóricas e metodológicas e pela partilha de conhecimentos que enriqueceram significativamente este trabalho.

Aos meus colegas da quinta turma do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) de São Carlos e da UNESP Rio Claro, pelo companheirismo e pelas trocas ao longo da caminhada, em especial ao Fábio e ao Conrado, também orientados da Profa. Dra. Yara Aparecida Couto, pelas conversas, partilhas e apoio mútuo durante o percurso formativo.

À Profa. Dra. Tatiane Trindade Machado, autora do livro “Escorregar não é cair, é um jeito que o corpo dá: configurações da capoeira em Sergipe no século XIX”, pela consultoria “Sopros de Ginga”, pelos diálogos, pelas prosas e pelas contribuições sensíveis e potentes que influenciaram diretamente a construção deste trabalho.

Às pessoas muito importantes para que tudo isso pudesse acontecer, em especial aos (às) estudantes, que trabalham muito, constroem saberes cotidianamente e me proporcionaram momentos de profunda alegria, aprendizado e sentido no exercício da docência.

À professora polivalente da turma, Aline Ferreira, pela parceria pedagógica, pela escuta, pelo cuidado cotidiano e pela contribuição fundamental no desenvolvimento das ações realizadas em sala de aula.

Às estagiárias da sala, pelas contribuições, pelo envolvimento e pelo apoio no cotidiano pedagógico, colaborando para a realização das atividades e para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos Quilombos de Salto de Pirapora:

Ao Quilombo Cafundó, pelo diálogo, pela acolhida e pelas trocas que ampliaram o entendimento sobre ancestralidade, território e resistência.

Ao Quilombo Caxambu, pelo apoio metodológico e pela partilha de saberes relacionados às práticas corporais, que contribuíram diretamente para a construção pedagógica deste trabalho.

Ao grupo de jongo Turi Vimba, de Salto de Pirapora, composto por integrantes do Quilombo Caxambu, pela partilha cultural, pela força ancestral e pelas contribuições formativas.

Ao grupo de capoeira Resiliência, em especial ao Contramestre Marcelo, pelo apoio, pela parceria e pelo fortalecimento das ações desenvolvidas ao longo do processo.

À Secretaria de Educação de Sorocaba, pela autorização para a realização da pesquisa, possibilitando o desenvolvimento deste estudo no contexto da educação básica.

À instituição de ensino que fez parte do universo desta pesquisa, por acolher o trabalho e permitir que o cotidiano escolar se constituísse como espaço de investigação, reflexão e produção de conhecimento.

Aos amigos da Divisão de Cultura de Salto de Pirapora, por todo o apoio, incentivo e torcida ao longo do desenvolvimento deste trabalho, fortalecendo caminhos, ideias e afetos que atravessaram o processo de pesquisa e criação.

Ao Felipe Norris, da Lions Brazil, de Salto de Pirapora, pela ajuda fundamental na construção da identidade visual e da diagramação do recurso educacional desenvolvido nesta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa apresentou uma proposta de intervenção que buscou integrar a matriz africana nas aulas de Educação Física, destacando sua importância nas unidades temáticas de danças, jogos e lutas. A proposta teve como objetivo contribuir para o fortalecimento e a ampliação das metodologias já existentes para o trabalho com essas manifestações culturais no contexto da pedagogia escolar, colaborando com práticas que ainda se mostram limitadas frente à complexidade e à diversidade dessas expressões culturais. Nesse sentido, o estudo dialoga com a BNCC, com as DCNERER (2004), com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e com as orientações pedagógicas do município de Sorocaba/SP, com o objetivo de subsidiar a prática pedagógica voltada à formação multicultural e à conscientização das relações étnico-raciais. A pesquisa foi realizada com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal de Sorocaba/SP, sob a atuação do próprio professor-pesquisador. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, com aportes da antropologia interpretativa, compreendendo os fenômenos culturais a partir da interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos. A coleta de dados ocorreu por meio de notas de campo e registros audiovisuais, com o intuito de captar as experiências, percepções e interações vivenciadas ao longo das 16 aulas da unidade didática. Foram mobilizadas, como categorias analíticas, o corpo e a ancestralidade, dialogadas com a Cultura Corporal e Matrizes Africanas (CCMA), nos Fundamentos Ontológicos Africanos (FOA) e nas proposições teórico-metodológicas da Pretagogia. Como resultados, observou-se que os (as) estudantes assimilaram as aulas como componentes da cultura afro-brasileira, reconhecendo as práticas corporais como produções culturais legítimas, além de demonstrarem maior envolvimento para com as atividades realizadas. Destaca-se que a noção de quilombo se mostrou de suma importância para o aprendizado, e que a participação de grupos quilombolas no percurso construído contribuiu significativamente para a compreensão das dimensões históricas, sociais e culturais dessa tradição, ampliando a reflexão sobre resistência, ancestralidade e pertencimento. Sendo assim, a unidade didática trouxe contribuições relevantes para a formação cultural dos (as) estudantes e para o aprimoramento de futuras práticas pedagógicas na Educação Física. Como recurso educacional, foi desenvolvido um e-book apresentando um jogo de tabuleiro inspirado nas práticas corporais de matriz africana, a partir da tríade danças, jogos e lutas trabalhadas ao longo do processo educativo.

Palavras-chave: Ancestralidade; Corpo; Educação Física escolar; Matriz Africana; Quilombo

ABSTRACT

This research presented an intervention proposal aimed at integrating the African matrix into Physical Education classes, highlighting its importance within the thematic units of dance, games, and combat activities. The proposal sought to contribute to the strengthening and expansion of existing methodologies for working with these cultural manifestations in the context of school pedagogy, supporting practices that still prove limited in light of the complexity and diversity of these cultural expressions. In this regard, the study is aligned with the BNCC, the DCNERER (2004), Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008, and the pedagogical guidelines of the municipality of Sorocaba, São Paulo, with the aim of supporting pedagogical practice geared toward multicultural education and awareness of ethnic-racial relations. The research was conducted with a 4th-grade class in the early years of elementary school at a municipal public school in Sorocaba, São Paulo, under the direct involvement of the teacher-researcher himself. The methodology adopted was qualitative in nature, drawing on interpretive anthropology, through which cultural phenomena were understood based on the interpretation of the meanings attributed by the subjects involved. Data were collected through field notes and audiovisual records in order to capture the experiences, perceptions, and interactions that emerged throughout the 16 classes of the didactic unit. The analytical categories mobilized were body and ancestry, examined in dialogue with Bodily Culture and African Matrices (CCMA), African Ontological Foundations (FOA), and the theoretical-methodological propositions of Pretagogia. The results showed that the students understood the classes as components of Afro-Brazilian culture, recognizing bodily practices as legitimate cultural productions, while also demonstrating greater engagement in the activities carried out. It is noteworthy that the notion of quilombo proved to be of central importance to learning, and that the participation of quilombola groups in the process significantly contributed to understanding the historical, social, and cultural dimensions of this tradition, broadening reflection on resistance, ancestry, and belonging. Thus, the didactic unit made relevant contributions both to the students' cultural education and to the improvement of future pedagogical practices in Physical Education. As an educational resource, an e-book was developed featuring a board game inspired by African matrix bodily practices, based on the triad of dance, games, and combat activities addressed throughout the educational process.

Keywords: Ancestry; Body; School Physical Education; African Matrix; Quilombo

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CCMA	CULTURA CORPORAL E MATRIZES AFRICANAS
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CP	COMISSÃO PLENA
DCNs	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
DCNERER	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
FOA	FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS AFRICANOS
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
OIT	ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO
PCNs	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PNAD	PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS
PROEF	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Confeção boneca Abayomi.....	82
Imagem 2 – Elementos da natureza.....	83
Imagem 3 – Arquétipos dos deuses.....	83
Imagem 4 – Jogo Capitão do Mato.....	85
Imagem 5 – Puxada de rede.....	87
Imagem 6 – Capoeira.....	88
Imagem 7 – Maculelê.....	88
Imagem 8 – Danças afro-brasileiras: contextualização e experimentação.....	92
Imagem 9 – Lutas africanas.....	96
Imagem 10 – Defesa do território: coletividade.....	96
Imagem 11 – Quilombo dos sonhos: celebração do corpo.....	98
Imagem 12 – Abayomi: memórias para a vida.....	102
Imagem 13 – Práticas circulares e rodas de conversa.....	104
Imagem 14 – Ação conjuntas: discentes e docentes.....	105
Imagem 15 – Tecendo vidas.....	111

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
DO CORPO À ESCRITA: MEMÓRIAS QUE SE MOVEM.....	13
1.1 Caminhos do corpo e da memória.....	13
1.2 “Lá vem ele com isso de novo...”: o vivido no corpo insiste e se faz caminho no chão da escola	19
1.3 Novas rotas de aprendizagem.....	25
1.4 Jogo de percurso: um guia para a liberdade	26
2 CORPOS QUE RESISTEM: DIÁLOGOS COM A ANCESTRALIDADE	29
2.1 Práticas corporais de matriz africana: cultura, resistência e expressão	34
2.2 Tambor, roda e memória	46
2.3 Silenciamentos e ausências	49
3 ENTRE A RODA E O CADERNO: O CAMINHO DA PESQUISA.....	61
3.1 A escola como quilombo possível: vozes e corpos em movimento	63
3.2 Memórias gravadas em papiros	67
3.3 Entre vozes e papiros.....	68
3.4 Interpretar a roda, decifrar os sentidos.....	70
3.5 Rotas de Ancestralidade: a sequência das memórias.....	72
4 ENTRE GESTOS E SENTIDOS: A LEITURA DOS CORPOS	77
4.1 Quando o quilombo ensina: escolhas pretagógicas em movimento.....	77
4.1.1 Corpo: arquivo vivo da ancestralidade	79
4.1.2 Ancestralidade: circularidade, coletividade e memória	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES.....	123
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	123
APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	127
ANEXOS.....	130
ANEXO: APROVAÇÃO PELO CEP/UFSCAR.....	130

1 INTRODUÇÃO

DO CORPO À ESCRITA: MEMÓRIAS QUE SE MOVEM

1.1 Caminhos do corpo e da memória

“O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir”.
Ribeiro (2019, p. 64).

Como nos ensina Djamila Ribeiro¹, falar a partir de um lugar é reconhecer que toda produção de conhecimento é atravessada por experiências. É a partir das minhas que dou início a este memorial, entrelaçando memória, corpo, cultura e educação.

Meu nome é Ronaldo Ulisses Vieira, tenho 38 anos, sou casado, mas ainda não tenho filhos. Ao longo da minha trajetória, vivi e convivi com experiências que não apenas influenciaram minha história de vida, mas também minha prática pedagógica e o entendimento da Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento. Desde abril de 2014, sou professor da disciplina na rede municipal de Salto de Pirapora, e desde outubro de 2021, também faço parte da rede municipal de Sorocaba.

Filho de pais sergipanos, mais especificamente da cidade de Japoatã, cidade que carrega uma forte herança cultural ligada às tradições do campo, ao ruralismo e à figura dos vaqueiros, símbolos dessa rica vivência no interior nordestino. Alguns dos meus ancestrais eram vaqueiros, indígenas e quilombolas, cujas raízes profundas na cultura rural e nas práticas tradicionais sustentam e alimentam a construção da minha identidade.

No entanto, nasci em Sorocaba, uma cidade urbana do interior de São Paulo, pois meus pais se mudaram para o estado pouco antes do meu nascimento, em busca de melhores condições de vida. Embora eu tenha crescido em um ambiente urbano, a forte influência dessa herança familiar sempre esteve presente nas histórias que

¹ Djamila Taís Ribeiro dos Santos (01 de agosto de 1980), filósofa, professora e importante ativista do movimento negro no Brasil, é autora de obras centrais no debate sobre raça, gênero e sociedade. *O que é lugar de fala?* (2017) apresenta e desmistifica o conceito de “lugar de fala” (2019); *Quem tem medo do feminismo negro?* (2018) reúne ensaios que articulam vivências da autora com discussões sobre feminismo negro e interseccionalidade; *Pequeno manual antirracista* (2019) propõe reflexões e estratégias para enfrentar o racismo estrutural; e *Cartas para minha avó* (2021) revisita memórias pessoais para discutir ancestralidade, afetos e resistência negra.

meus pais e avós contavam, nas tradições culturais e nas práticas cotidianas, como a relação com a terra, o trabalho rural e a cultura popular.

Na minha infância, vivenciei as práticas populares que marcaram tanto a minha formação, com brincadeiras simples, porém repletas de significados. Junto com minha irmã mais nova, primo e amigos, eu empinava pipa, jogava bola de gude, brincava de peão e jogava futebol de rua. Essas experiências me ensinaram, desde cedo, a importância da convivência comunitária, da oralidade, da cultura de resistência e da força do corpo em movimento. Esses momentos formaram minha compreensão intuitiva do papel do corpo e das interações sociais, aspectos que mais tarde seriam fundamentais na minha prática docente.

A infância foi marcada por diversas influências que moldaram não só minha formação social e cultural, mas também meu modo de enxergar o mundo. Uma das experiências que mais teve impacto foi minha vivência no escotismo. Durante os anos em que participei, aprendi valores essenciais como responsabilidade, respeito ao próximo e a importância do trabalho coletivo. Adorava participar dos grandes jogos nas atividades semanais e nos acampamentos, além dos famosos jogos noturnos, que testavam tanto nossa resistência física quanto nossa capacidade de estratégia e tomada de decisão.

Um aspecto significativo e simbólico daquela época foi o estudo e a valorização das histórias da Guerra de *Mafeking*, na África do Sul – país também marcado pelo *Apartheid* e por profundas lutas sociais – que, no contexto escoteiro, me ensinaram sobre coragem e resiliência em tempos de adversidade. Tive a honra de ser *Escoteiro Lis de Ouro*², uma conquista que foi o reflexo do meu compromisso com os valores do escotismo. Além disso, sempre gostei muito das atividades mateiras, que me conectaram ainda mais com a natureza e com o espírito de camaradagem entre os colegas, um dos fundamentos essenciais do escotismo.

As aulas de Educação Física que vivenciei no ensino fundamental e médio foram, na maioria das vezes, desorganizadas e sem um real propósito pedagógico. As atividades eram basicamente o “rola-bola”, com os meninos jogando futebol na quadra e as meninas muitas vezes se dividindo em pequenos grupos, sem uma orientação clara ou atividades estruturadas. A prática era, em sua essência, um tempo

² O *Escoteiro Lis de Ouro* é o distintivo de grau máximo no Ramo Escoteiro da União dos Escoteiros do Brasil (UEB).

livre, voltado para o divertimento, mas sem um planejamento pedagógico eficaz. Em poucas ocasiões, havia atividades como queimada³ e handebol, que permitiam a participação de algumas meninas, mas nada que despertasse um real interesse por um aprendizado mais profundo sobre o corpo e suas potencialidades.

Apesar dessa falta de direcionamento pedagógico, era “beneficiado” por estar na turma dos meninos que jogavam bola, uma vez que o contexto escolar estava muito mais voltado para esse tipo de atividade, enquanto as meninas, muitas vezes, se viam relegadas a uma participação passiva.

Aos 17 anos, iniciei minha carreira como office boy em uma empresa de telefonia, sendo posteriormente promovido a instalador de PABX, experiência que me ensinou muito sobre comprometimento. Mais tarde, motivado por conversas com meu pai, busquei novas qualificações no SENAI, nas áreas de metrologia, leitura de desenho e tornearia CNC. Após uma breve passagem pela indústria, decidi mudar de direção devido à crise do setor e à vontade de explorar novos caminhos.

Em 2008, resolvi me dedicar ao concurso público para o cargo de Auxiliar de Educação e ingressei na Prefeitura Municipal de Sorocaba. Esse foi um marco importante na minha trajetória, pois, além de me inserir no mundo da educação, me proporcionou a oportunidade de trabalhar com crianças e jovens nas atividades recreativas em projetos como o *Clube da Escola* e *Oficina do Saber*⁴. Foi nesse contexto que a diretora da unidade escolar, ao perceber a forma com a qual eu lidava

³ No interior de São Paulo, o jogo é conhecido como “queimada” devido à ação central da brincadeira — “queimar” o adversário ao acertá-lo com a bola. Em outras regiões do Brasil, porém, o mesmo jogo recebe nomes diferentes, como “queimado” (Sergipe) e “caçador” (Sul), refletindo variações linguísticas e culturais na forma de nomear práticas lúdicas semelhantes.

⁴ O *Clube da Escola* e a *Oficina do Saber* foram projetos da rede municipal de Sorocaba voltados à ampliação do tempo e das experiências de aprendizagem dos (as) estudantes. O *Clube da Escola* oferecia atividades educativas, culturais, esportivas e recreativas no contraturno, enquanto a *Oficina do Saber* funcionava como programa de educação integral, com oficinas de linguagem, artes, movimento e convivência social, além de atividades em espaços da cidade. Ambos buscaram fortalecer a formação dos (as) estudantes para além da sala de aula. A *Oficina do Saber* entrou em processo de extinção a partir de 2013, com a interdição de um prédio e problemas de vagas; algumas unidades foram fechadas a partir de 2016, chegando a cerca de quinze escolas, e alguns prédios foram adaptados para creches, como nos bairros Ana Paula Eleutério, Jardim Rodrigo e Jardim Montreal. Houve ainda uma tentativa de reiniciar o programa em 2016 com novo modelo pedagógico. O *Clube da Escola*, por sua vez, foi gradualmente encerrado ao longo do tempo, deixando de operar como projeto ativo da rede municipal.

com os (as) estudantes, sugeriu que eu me dedicasse à licenciatura em Educação Física.

Diante disso, iniciei o curso em 2011, e, desde o início, minha visão de educação foi composta pelas discussões pedagógicas. Fui atraído principalmente pelas disciplinas pedagógicas que abordavam tanto o contexto geral da educação quanto as especificidades da disciplina, especialmente as que tratavam da cultura e do corpo. Durante o percurso, me envolvi em discussões sobre as problemáticas da área, com ênfase na pedagogia do esporte e dos jogos como ferramentas de ensino. Algumas disciplinas, no entanto, foram pouco exploradas, e na prática, percebi a necessidade de criar mecanismos para atender às demandas dos (as) estudantes. Exemplos disso foram as questões acerca das culturas de matriz africana e indígena, que não foram abordadas de maneira aprofundada na faculdade, mas que exigiram de mim um esforço maior para atender a uma abordagem mais concreta e contextualizada na prática docente.

Minha graduação foi concluída em 2014, e logo após, fui aprovado no concurso público para o cargo de professor de Educação Física em Salto de Pirapora, cidade onde trabalho até hoje. Entre 2020 e 2021, também atuei como professor efetivo na rede municipal de Iperó, tendo sido aprovado em concurso público. No entanto, optei por me exonerar desse cargo para assumir, em 2021, uma nova vaga conquistada por meio de concurso público na rede municipal de Sorocaba, onde atuo desde então, conciliando meu trabalho nas duas cidades.

Em minha prática docente, lido com muitos desafios relacionados à pluralidade cultural, especialmente no que diz respeito às temáticas étnico-raciais. Durante as aulas de danças e lutas, que tratavam da matriz africana e indígena, enfrentei resistência de alguns colegas docentes, que demonstraram preconceito e desconfiança em relação a esse conteúdo. Esses episódios, embora desafiadores, me impulsionaram a aprofundar o estudo e a pesquisa sobre as práticas corporais de matriz africana nas aulas.

Desde o meu convite e ingresso, em 2022, como Chefe de Seção de Atividades Culturais na Secretaria de Esporte e Cultura de Salto de Pirapora, me afastei temporariamente da docência no município. Ao longo dos anos atuando na Divisão de Cultura, minha relação com a comunidade quilombola local se fortaleceu, impactando profundamente minha compreensão das expressões culturais e artísticas com raízes afro-brasileiras. Com o tempo, passei a me envolver ativamente em suas práticas

tradicionais, vivenciando e aprendendo com os saberes compartilhados por seus membros. Em paralelo, busquei ampliar meus conhecimentos sobre a cultura africana e suas vertentes, por meio de cursos de extensão e pós-graduação, com foco na educação das relações étnico-raciais e na educação multicultural.

Em 2024, ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Durante o processo de formação, surgiu o interesse em aprofundar minha pesquisa sobre a inserção de conteúdos ligados à matriz africana — como danças, jogos e lutas — no processo educativo. Durante a disciplina D01 – Problemáticas da Educação Física, ao longo das semanas estudamos sobre as problemáticas que abarcam a área e, em especial, em uma dessas semanas, ao estudarmos a obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire e refletirmos sobre temas geradores e situações-limite⁵, percebi que a minha prática pedagógica estava profundamente relacionada a esses conceitos. Ao trabalhar com essas temáticas em minhas aulas, enfrentei as limitações de não ser um especialista no assunto. No entanto, compreendi que reconhecer as múltiplas identidades e adotar uma visão intercultural eram caminhos essenciais para a construção de uma educação de caráter libertador.

Perante o exposto, este estudo teve como objetivo investigar, a partir da minha experiência pessoal e profissional, as práticas pedagógicas voltadas à inserção de conteúdos da matriz africana no ensino de Educação Física. Busquei compreender como a valorização dessas expressões culturais pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, fortalecendo o reconhecimento da diversidade e o respeito às diferenças.

Acredito que a diversidade é um pilar fundamental para a construção de um ensino socialmente relevante, e, com essa dissertação, espero contribuir para uma reflexão mais analítica sobre as intervenções pedagógicas no campo da disciplina, especialmente no que se refere ao respeito e à valorização da cultura africana, em um país marcado por suas desigualdades sociais e raciais.

⁵ No pensamento de Paulo Freire (1987), os temas geradores são assuntos extraídos da realidade concreta dos (as) estudantes que servem como ponto de partida para a aprendizagem e a reflexão crítica, conectando o conteúdo escolar com a experiência de vida dos (as) educandos (as). Já as situações-limite são momentos ou condições de conflito, opressão ou dificuldade que desafiam o indivíduo a agir, refletir e transformar sua realidade, funcionando como catalisadores do processo de conscientização e libertação proposto pela educação freireana.

Nessa perspectiva, este trabalho não se propôs a esgotar a complexa problemática relacionada ao estudo dos aspectos étnico-raciais e das práticas corporais de matriz africana nas aulas de Educação Física. Compreende-se que, desde a publicação do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, do Coletivo de Autores (1992), inúmeros pesquisadores têm se dedicado a essa temática, abordando questões como o preconceito e a inserção da cultura africana nas práticas da Cultura Corporal. Assim, o propósito desta dissertação foi contribuir com esse campo de discussões, evidenciando alguns desses estudos e somando reflexões a partir da experiência pedagógica desenvolvida.

Mas também não tenho a ingenuidade de dizer que não alimento o sonho de que um dia esse paradigma possa se transformar, para que assim possamos ter uma educação sob uma ótica mais equitativa. Mais do que escrever, busco atuar diretamente no processo educativo, realizando intervenções com os (as) estudantes, o que já demonstra o quanto estou comprometido com essa causa no cotidiano escolar.

No entanto, é impossível ignorar os desafios enfrentados nesse percurso. Gostaria sinceramente de não ouvir mais, por parte de outros (as) docentes ou profissionais que atuam na unidade escolar, frases como: *“Lá vem ele com isso de novo”, “Não sei como a direção deixa ele dar essas aulas”, “Isso já deu, já está batido”, “Ninguém quer saber mais, todo ano a mesma coisa”*. Ou ainda, de alguns responsáveis: *“Isso é dança? A escola está indo de mal a pior”, “Agora os alunos aprendem macumba”, “Isso não é dança, Deus é mais...”*.

Esses comentários revelam o quanto ainda é urgente e necessário discutir, refletir e RESISTIR. É nesse cenário que esta pesquisa se insere, não como uma solução definitiva, mas como mais uma voz que se soma a tantas outras, em defesa de uma Educação Física crítica, libertadora, transgressora e antirracista.

Como afirmou o líder sul-africano Nelson Mandela: *“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”*. Em outra de suas reflexões, declarou: *“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”*.

Que esta dissertação possa contribuir com o processo de ensinar a amar, respeitar e valorizar a diversidade em nossas escolas, ao mesmo tempo em que convida os leitores a refletirem sobre a importância de criar espaços educativos

inclusivos, capazes de promover o respeito mútuo e a transformação social por meio da educação.

1.2 “Lá vem ele com isso de novo...”: o vivido no corpo insiste e se faz caminho no chão da escola

*“Nesta noite eu tive um sonho
 E no sonho Ogum falou
 Se tu és filho de fé,
 Não tenha medo da dor!
 E no sonho eu perguntei
 Ao cavaleiro de aço
 Da minha dúvida, do meu erro
 Da minha vida e do meu fracasso
 Quem tem Ogum não duvide não
 Quem tem Ogum não duvide não
 Quem tem Ogum, peça a sua proteção!
 Então Ogum me respondeu
 Meu Ogã preste atenção
 O que eu tenho ‘pra’ dizer
 Escuta com seu coração
 ‘Pra’ sua dúvida eu levo a fé
 ‘Pro’ seu medo a coragem
 A vida não acaba,
 e ‘pro’ fracasso, a caridade!”*
(Ponto de Ogum, autoria desconhecida).

Sim. Lá vai eu de novo! E o texto que segue é uma escrevivência.

Segundo o Glossário de Termos do Pensamento Contracolonial Brasileiro (2025), o termo foi alcunhado pela escritora Conceição Evaristo⁶ e nasce da junção

⁶ Maria da Conceição Evaristo de Brito (Belo Horizonte, 1946) é linguista e escritora brasileira, com trajetória destacada como pesquisadora e docente universitária, hoje aposentada. Romancista, contista e poeta, é uma das vozes mais influentes da literatura brasileira contemporânea, tendo sua obra marcada pela articulação entre memórias individuais e coletivas e pela valorização de experiências e vozes historicamente silenciadas na tradição literária nacional.

entre escrever e vivência. Trata-se de uma escrita que parte da experiência de quem escreve como força motriz da narrativa. Como nos exemplifica a própria Conceição Evaristo no poema *Vozes-Mulheres*:

“A voz de minha bisavó ecoou criança
 Nos porões do navio ecoou lamentos
 De uma infância perdida.
 A voz de minha avó ecoou obediência
 Aos brancos-donos de tudo.
 A voz de minha mãe ecoou baixinho revolta
 No fundo das cozinhas alheias debaixo das trouxas
 Roupagens sujas dos brancos pelo caminho empoeirado rumo à favela
 A minha voz ainda ecoa versos perplexos com rimas de sangue e fome.
 A voz de minha filha recolhe todas as nossas vozes recolhe em si
 As vozes mudas caladas engasgadas nas gargantas.
 A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato.
 O ontem – o hoje – o agora.
 Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância, o eco da vida-liberdade”
 (Evaristo, 2008, p. 24-25).

Ainda que dialogue com a própria trajetória, não se configura como mero relato autobiográfico. A escrevivência carrega uma potência política, pois expõe o panorama socioeconômico e cultural do ambiente vivido, denunciando mazelas sociais e escancarando preconceitos cotidianos enfrentados por um grupo social, indo além do “eu”.

Como conceito desenvolvido pela autora no *Glossário de Termos do Pensamento Contracolônia Brasileiro* (2025) sua imagem fundante são as africanas e suas descendentes escravizadas dentro da casa-grande, obrigadas a usar a palavra para ninar, acalantar e apaziguar consciências. Hoje, essa escrita se inverte: não nasce para adormecer, mas para incomodar. Para tensionar estruturas. Para rasgar silêncios.

É nessa chave que escrevo.

Venho agora como um cavaleiro de Ogum, orixá do aço, da tecnologia ancestral, da guerra justa e dos caminhos abertos. Ogum não pede licença, ele forja. Com sua espada, corta o mato fechado da ignorância; com o escudo, protege os corpos que ousam caminhar; com seus pés firmes no chão, ensina que não há avanço

sem enfrentamento. Ogum é movimento, é ação, é disciplina e coragem. É aquele que transforma conflito em passagem. É sob essa força que piso no chão da escola.

Assumir essa perspectiva não é ingenuidade pedagógica, é posicionamento político. Ao longo do meu percurso, compreendi que ser educador, no Brasil, exige mais do que neutralidade confortável. Exige postura antirracista. Exige nomear o racismo quando ele se manifesta em frases ditas em tom de piada, em olhares atravessados, em comentários como “lá vem ele com isso de novo” ou “isso já deu”. Exige enfrentar, inclusive, o incômodo de alguns responsáveis que, ao confundirem cultura afro-brasileira com estigmas religiosos, perguntam: “Agora os alunos aprendem macumba?”.

Combater o racismo, para mim, começa pelo conhecimento, mas também pela experiência que me atravessa e me forma. Foi nesse percurso, intensificado com o ingresso no mestrado e com a escolha do tema da minha dissertação, que busquei (como mencionado na seção 1.1) me atualizar constantemente por meio de cursos de extensão e pós-graduações lato sensu, voltados à cultura africana, educação multicultural e ao estudo das relações étnico-raciais.

Estudar, nesse contexto, não foi acúmulo de títulos, mas afiar a lâmina de Ogum: preparar-me para intervir com responsabilidade, rigor e consciência histórica. Essa formação, contudo, não se limita aos espaços acadêmicos, pois também se constrói no diálogo vivo com o Quilombo Cafundó, com o Espaço Quilombola Caxambu, com o Grupo de Jongo Turi Vimba e o Grupo de Capoeira Resiliência, experiências que me formam ao adentrar e vivenciar a cultura de Salto de Pirapora, onde o saber se faz corpo, território e ancestralidade em movimento.

Minha prática pedagógica dialoga diretamente com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no tocante ao reconhecimento da pluralidade cultural, à valorização das matrizes africanas e afro-brasileiras e à compreensão do corpo como linguagem, identidade e território. No caso deste trabalho, o documento sustenta a legitimidade das práticas corporais de matriz africana como saberes estruturantes, e não como adereços folclóricos.

Além disso, busco aporte nos embasamentos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e de documentos legais que orientam a educação em âmbito municipal, como o Caderno de Orientações para o Planejamento (Sorocaba, 2025). Esses marcos não são favores nem concessões: são conquistas históricas do

movimento negro, instrumentos de justiça curricular e fundamentos éticos do fazer docente.

Quando dizem “isso não é dança”, respondo com corpos que narram histórias sequestradas e devolvidas ao chão. Quando dizem “Deus é mais”, Ogum segue abrindo caminhos, lembrando que fé também é resistência, memória e luta. E quando afirmam que “ninguém quer saber mais”, sigo escrevendo, ensinando e incomodando, porque a escola, enquanto território de disputa simbólica, não pode continuar sendo casa-grande.

Esta escrevivência não pede autorização. Ela avança. Como Ogum.

Se a escrevivência anuncia o chão vivido, a contextualização teórico-metodológica que segue organiza esse chão em diálogo com a produção acadêmica, situando a prática pedagógica no campo das políticas públicas, das teorias críticas da educação e da Educação Física escolar comprometida com a justiça social.

À luz do exposto, o presente trabalho propõe-se a discutir as manifestações culturais de matriz africana como instrumentos de difusão de suas origens, de reafirmação das histórias do passado por meio da ancestralidade e de transmissão de saberes entre gerações. Nesse processo, a escola exerce papel central na construção do pensamento crítico e humanístico, tornando-se espaço privilegiado para o reconhecimento e a valorização da cultura negra na formação do povo brasileiro.

Para além dessa matriz, é fundamental que crianças, adolescentes, jovens e adultos possam refletir sobre a presença indígena, africana e afro-brasileira em nossa constituição. Ou seja, independentemente dos traços fenotípicos da cor ou do pertencimento racial, toda a população brasileira possui em suas crenças e religiosidades, no seu jeito de andar, falar, ver o mundo, comer, vestir, a contribuição das culturas dos povos indígenas e das diferentes etnias africanas que aqui foram forçadas a viver com o tráfico de negros escravizados e, posteriormente, fizeram desse país o seu espaço de cidadania (Sorocaba, 2025, p. 138).

Ratificando, o documento também destaca que:

As instituições educacionais devem ser espaços que possibilitem a construção de personalidades humanas autônomas, críticas em que todos aprendam a ser pessoas e sejam levados a exercitar as diferenças pela convivência com seus pares, pelo ensino diversificado ministrado, pelo clima solidário e socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar (Sorocaba, 2025, p. 138-139).

Sob essa perspectiva, Freire (1987) compreende a educação como um ato libertador, capaz de despertar a consciência crítica e permitir aos indivíduos compreenderem e transformarem a realidade em que estão inseridos. Assim, ao

incorporar e valorizar a cultura negra em suas práticas pedagógicas, a escola contribui para a formação de sujeitos mais conscientes de sua identidade e de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse cenário, a Educação Física assume um papel estratégico, uma vez que possibilita o contato lúdico e significativo com diferentes culturas por meio das práticas corporais. Ao ser incorporada ao debate educacional, a perspectiva multicultural, demanda a construção de políticas e práticas pedagógicas comprometidas com o combate às opressões e discriminações que atingem grupos historicamente desprivilegiados na sociedade brasileira. Nesse sentido, multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas (Moreira; Candau, 2008, p. 7).

Reconhecendo a relevância multicultural dessa área, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, incluiu na BNCC conteúdos relacionados à matriz africana nas unidades temáticas danças, brincadeira e jogos e lutas, mais especificamente do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2018). A inserção da matriz africana amplia o escopo da Educação Física escolar, que passa a contemplar, de forma mais sistematizada, jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Homologada em dezembro de 2017, a BNCC tornou-se o documento oficial orientador do processo educativo nacional, atribuindo aos (às) professores (as) de Educação Física a responsabilidade de mediar esse universo cultural junto aos (às) estudantes, reforçando seu papel formador na construção de uma sociedade mais humana e pluricultural.

Apesar de representar um avanço, a BNCC tem sido objeto de debates e críticas. Betti (2018) aponta que a versão final apresenta “menos virtudes” e mantém fragilidades de propostas anteriores, sobretudo pela ausência de rupturas significativas com modelos tradicionais de ensino. Neira (2018) corrobora essa análise ao destacar incoerências que dificultam a consolidação de uma prática pedagógica emancipadora, especialmente no trato das culturas corporais. Em contrapartida, Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) reconhecem a importância de uma referência nacional para o ensino da Educação Física, desde que esta esteja comprometida com a formação integral do sujeito.

Nessa direção, Darido e Rangel (2005) defendem que a prática pedagógica deve ultrapassar o tecnicismo, buscando compreender os significados culturais, sociais e históricos das manifestações corporais, o que exige uma postura crítica por

parte do (a) professor (a). Ao incorporar a matriz africana como conteúdo estruturado, a BNCC apresenta-se como um avanço em relação aos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), que tratavam a temática apenas de forma transversal. Por se tratar de um documento oficial e de alcance nacional, a BNCC oferece um referencial mais consistente para a integração sistemática das culturas afro-brasileiras e indígenas no ensino da Educação Física, embora sua efetiva implementação ainda enfrente desafios.

Cabe destacar que o reconhecimento dos saberes ancestrais como mecanismo educativo é relativamente recente no contexto escolar brasileiro e alicerçado a isso, busca-se a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que alteraram as diretrizes educacionais ao tornar obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos escolares (Brasil, 2003; Brasil, 2008).

Entretanto, mesmo diante dessas determinações legais, Granato e Pellanda (2014) apontam que o ensino da cultura afro-brasileira ainda ocorre de maneira superficial e pontual, frequentemente restrito às comemorações do Dia da Consciência Negra. Tal realidade evidencia as dificuldades enfrentadas pelas escolas na aplicação efetiva da legislação, bem como a falta de familiaridade de muitos (as) docentes com o tema, o que os leva a recorrer a metodologias tradicionais que minimizam a importância das raízes culturais afro-brasileiras.

Sendo assim, as propostas pedagógicas de cada instituição educacional têm o desafio de fortalecer esse trabalho, centradas na conscientização e na mudança de comportamento. Cabe salientar que a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais deve ser trabalhada durante o ano todo, sendo parte da proposta pedagógica da escola (Sorocaba, 2025, p. 139).

Corroborando essa análise, Granato e Pellanda (2014) e Mosquera Andrade (2023) desvelam que o ensino da cultura afro-brasileira tende a se limitar às manifestações mais conhecidas, seja pela falta de conhecimento, seja pela comodidade dos (as) professores (as). Essa abordagem restrita compromete a aprendizagem significativa e a transversalidade da temática no currículo escolar.

Diante desse cenário, o presente trabalho debruçou-se sobre as unidades temáticas danças, jogos e lutas, investigando de que maneira a matriz africana tem sido incorporada como conteúdo da Educação Física escolar e identificando as deficiências existentes no trabalho com essa tríade (Granato e Pellanda, 2014; Climaco, 2022; Mosquera Andrade, 2023).

A partir dessa análise, buscou-se explorar referenciais teóricos na Pretagogia (Silva, 2013; Petit, 2015) e nos Fundamentos Ontológicos Africanos – FOA (Climaco, 2022) que contribuem substancialmente para a estruturação de proposições teórico-metodológicas capazes de ampliar a inserção da cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física, contribuindo assim, para a construção do conhecimento dos (as) estudantes sob a ótica das relações étnico-raciais e da matriz africana, bem como para o estabelecimento de novas perspectivas e relações de interdependência nesse campo. Evidenciando o exposto:

Planejar Educação das Relações Étnico-Raciais é buscar fortalecer a valorização da cultura e o reconhecimento da diversidade étnico-racial e, notadamente, a educação antirracista, em prol do combate ao racismo e à discriminação que atingem a sociedade, particularmente, afrodescendente e indígena. Pensar em educar para a formação de atitudes, posturas e valores que conscientizem sobre o pertencimento étnico-racial de cada indivíduo, para a interação e construção de uma sociedade democrática, comprometida com a igualdade, com a garantia de direitos e com a valorização da identidade de todos (Sorocaba, 2025, p. 139).

Em síntese, refletir sobre o processo civilizador da cultura negra implica reconhecer as marcas sociais e identitárias que reforçam as relações étnicas oriundas do continente africano, fundamentando a abordagem das práticas corporais no contexto da Educação Física brasileira.

Seguindo o percurso, este trabalho assumiu o corpo e a ancestralidade como categorias centrais para o ensino e a análise das práticas corporais de matriz africana, compreendendo-os como elementos indissociáveis da tríade danças, jogos e lutas. Tal abordagem reconheceu o corpo como território de memória, identidade e resistência (Oliveira, 2005), por meio do qual os saberes ancestrais se manifestam, se preservam e se ressignificam no contexto da Educação Física escolar.

Dessa forma, espera-se que esta pesquisa contribua para subsidiar os (as) professores (as) na composição das unidades temáticas a partir da matriz africana, fortalecendo a presença contínua da cultura afro-brasileira no ensino da tríade danças, jogos e lutas e assegurando uma abordagem pedagógica que valorize, de modo efetivo, a diversidade cultural no ambiente escolar (Granato e Pellanda, 2014; Mosquera Andrade, 2023).

1.3 Novas rotas de aprendizagem

O presente trabalho teve como objetivo geral desenvolver e investigar uma unidade didática de 16 aulas sobre práticas corporais de matriz africana, com foco na promoção de uma formação multicultural e na ampliação da consciência dos (as) estudantes acerca das relações étnico-raciais no Ensino Fundamental. Para alcançar essa meta, foram definidos os seguintes objetivos específicos: elaborar uma unidade didática de 16 aulas sobre práticas corporais de matriz africana (danças, jogos e lutas), fundamentada nos princípios da BNCC e na valorização da diversidade cultural; implementar a unidade didática em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, promovendo experiências que articulem ludicidade, participação e criticidade; analisar os significados atribuídos pelos (as) estudantes às práticas corporais de matriz africana, à luz da antropologia interpretativa e refletir sobre as contribuições da unidade didática para a ampliação da consciência étnico-racial e para a construção de um ambiente escolar multicultural e inclusivo.

1.4 Jogo de percurso: um guia para a liberdade

Como proposta prática deste trabalho, foi construído um recurso educacional voltado para o componente curricular de Educação Física, destinado às turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Trata-se de um e-book (livreto digital)⁷ intitulado “Caminhos de Axé: uma jornada pelas tradições afro-brasileiras”, que visa apresentar um jogo educacional de tabuleiro, assim como o *Sishima* e o *Tsoro Yematatu*, do Quênia e Zimbábue respectivamente, com diferenças estruturais, sendo o construído aqui mais centrado em um percurso circular. O jogo construído fora concebido a partir da unidade didática construída, centrada na tríade danças, jogos e lutas de matriz africana, e estruturado de modo a possibilitar adaptações e remodelagens, considerando as especificidades sociais, culturais e contextuais dos (as) docentes que optarem por utilizá-lo. Para a construção do jogo, contou-se com o apoio de um integrante do grupo de jogos de tabuleiro e RPG (*Role-Playing Game* – Jogo de Interpretação de Papéis) da Divisão de Cultura do município de Salto de Pirapora, que

⁷ Acesso: <https://www.proef.ufscar.br/dissertacoes-e-produtos/produtos-educacionais/5a-turma-2024-2026>

colaborou no desenvolvimento do jogo a partir do contexto pedagógico formulado pelo professor-pesquisador.

O jogo educacional “Caminhos de Axé”, fora inspirado em referências quilombolas e afro-brasileiras e incorporou elementos corporais, simbólicos e aspectos da ancestralidade, permitindo aos (as) estudantes vivenciarem essas tradições culturais de forma lúdica e imersiva. Sua concepção pedagógica buscou articular conhecimento teórico e prático, favorecendo o engajamento discente, o protagonismo e a construção de aprendizagens críticas no contexto da Educação Física escolar. Nesse processo, contou também com a colaboração da empresa *Lions Brazil* através de seu sócio proprietário, responsável pelo desenvolvimento da identidade visual e diagramação do jogo e do e-book (livreto digital).

O material é composto por um manual pedagógico, um tabuleiro, cartas de Axé, cartas de Evento e certificado do Guardião do Axé, elementos que, em conjunto, visam orientar a mediação docente, promover desafios cooperativos e suscitar reflexões sobre identidade, cultura, memória histórica e pertencimento. Embora o jogo não tenha influenciado diretamente a elaboração da unidade didática, apresentou-se como uma ferramenta pedagógica complementar, com potencial para aprofundar a compreensão das práticas corporais de matriz africana e reforçar a valorização da diversidade cultural no ambiente escolar.

No que diz respeito à continuidade do trabalho, ele está organizado em mais 3 capítulos, além das considerações finais, buscando articular fundamentação teórica, percurso metodológico e análise das práticas corporais desenvolvidas ao longo da unidade didática, inscritas no presente trabalho como Rotas de Ancestralidade.

No segundo capítulo, intitulado **CORPOS QUE RESISTEM: DIÁLOGOS COM A ANCESTRALIDADE**, apresenta-se o marco teórico que sustenta a pesquisa. Nesse capítulo, são discutidos conceitos fundamentais relacionados à cultura corporal de matriz africana, à ancestralidade, à corporeidade, à Pretagogia e aos Fundamentos Ontológicos Africanos (FOA), dialogando com autores que compreendem o corpo como território de memória, resistência, espiritualidade e produção de conhecimento. As reflexões teóricas possibilitam compreender as práticas corporais como expressões culturais vivas, atravessadas por dimensões históricas, políticas e simbólicas, fundamentais para uma Educação Física comprometida com as relações étnico-raciais.

O terceiro capítulo, **ENTRE A RODA E O CADERNO: O CAMINHO DA PESQUISA**, descreve o percurso metodológico adotado, explicitando as escolhas teóricas, éticas e pedagógicas que fundamentam a investigação. Nele, são apresentados o contexto da pesquisa, os sujeitos envolvidos, os instrumentos de produção dos dados e as estratégias de análise, compreendendo o fazer pedagógico como espaço legítimo de produção de conhecimento. A metodologia assume um caráter implicado, em diálogo com a experiência vivida, com a oralidade e com a observação sensível das práticas corporais desenvolvidas no cotidiano escolar com aportes da antropologia interpretativa.

No quarto capítulo, **ENTRE GESTOS E SENTIDOS: A LEITURA DOS CORPOS**, são analisadas as práticas corporais vivenciadas ao longo da unidade didática, a partir das categorias analíticas corpo e ancestralidade, sustentadas pela noção de quilombo⁸ como princípio organizador da coletividade, da resistência e da produção de sentidos. A análise evidencia como os gestos, movimentos, jogos, danças e lutas de matriz africana possibilitaram aos (às) estudantes vivenciarem o corpo como linguagem, memória viva e território político, reverberando aprendizagens que extrapolam a dimensão motora e alcançam aspectos culturais, históricos e identitários.

Por fim, nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, são retomados os principais pontos de análise da pesquisa, refletindo sobre as contribuições da unidade didática para a Educação Física escolar, especialmente no que se refere à valorização da cultura afro-brasileira, os desafios para implementação das DCNERER (Brasil, 2004) e das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (Brasil, 2003; Brasil, 2008) e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista. Apontam-se, ainda, limites, possibilidades e perspectivas futuras para o aprofundamento do trabalho com práticas corporais de matriz africana no contexto escolar.

⁸ O Glossário de Termos do Pensamento Contracolonial Brasileiro (2025) expõe que, durante a escravidão, quilombos eram comunidades organizadas por negros escravizados fugitivos, tornando-se hoje as comunidades quilombolas que representam a resistência negra no Brasil.

2 CORPOS QUE RESISTEM: DIÁLOGOS COM A ANCESTRALIDADE

“Escorregar não é cair, é um jeito que o corpo dá...”

Trecho de música de capoeira – Mestre Suassuna (Grupo Cordão de Ouro)

O corpo, enquanto primeira e última fronteira da existência humana, configura-se como um arquivo vivo no qual se inscrevem memórias, cosmologias e práticas que atravessam temporalidades, territorialidades e subjetividades. Conforme entendimento acerca da tese de Oliveira (2005), a concepção do corpo como um “arquivo vivo” é central, sendo o repositório e o vetor de saberes ancestrais. Afirma-se que: “O corpo é mais que uma memória. Ele é uma trajetória. Uma anterioridade. Uma ancestralidade” (Oliveira, 2005, p. 131).

Complementarmente, o autor elabora a noção que “O corpo é chão! Esta é uma definição provisória e definitiva do corpo. O corpo é terra. O corpo é solo. O corpo é território” (Oliveira, p. 124), metaforizando-o como o substrato fundamental da existência. A ancestralidade, por sua vez, é concebida como um tempo difuso e um espaço diluído que contém dobras (Oliveira, 2005) e a memória como “os fios que compõem a estampa da existência” (Oliveira, p. 249), o que reforça a ideia de que o corpo é um repositório dinâmico e complexo de saberes e vivências, atravessando e modelando a experiência em suas diversas camadas.

Nas matrizes africanas, a compreensão de fenômenos como o corpo e a existência transcende a mera figuração literária ou a metáfora poética, instituindo-se, de fato, como um fundamento ontológico que estrutura e organiza modos singulares de ser, agir e interagir com o mundo (Oliveira, 2005; Climaco, 2022). Nessa condição, a cultura africana desenvolve uma cosmovisão particular, compreendida a partir de três princípios basilares: a diversidade, a integração e a ancestralidade (Oliveira, 2005). Tais elementos não operam de forma fragmentada, mas se entrelaçam para edificar uma compreensão de mundo na qual cada parte contribui para o todo e o todo se reflete em cada parte (Morin, 2001).

A “Filosofia da Ancestralidade”, em particular, emerge como uma “Filosofia da Terra” (Oliveira, 2005, p. 239), indicando que o conhecimento e a própria existência estão enraizados em um fundamento ancestral. Este enraizamento confere à cosmologia africana um caráter imanente e dinâmico, onde o saber não é abstrato, mas intrinsecamente ligado à vivência e à experiência concreta do ser no mundo.

Em contraposição à tradição cartesiana, sustentada pela cisão entre corpo e mente, e às perspectivas ocidentais que historicamente reduzem o corpo à condição de máquina, instrumento ou objeto de controle, o corpo africano afirma-se como território de presença, disputa, memória e produção de saberes.

Tal concepção tensiona diretamente a lógica ocidental que, conforme analisa Oliveira (2005), privilegia a dissecação do cadáver pela medicina e a leitura do corpo em movimento a partir de uma mecânica funcional, desprovida de ancestralidade, sensibilidade e experiência. Ao romper com essa herança cartesiana, o pensamento africano reinscreve o corpo como dimensão indissociável do pensamento, da cultura e da existência.

A complexidade do corpo é enfatizada em Oliveira (2005) que, ao defini-lo como o mínimo, enquanto entidade biológica, e o máximo, enquanto experiência cultural, e ao afirmar que o corpo é imanência e é a condição da experiência (Oliveira, 2005) ressalta sua natureza multifacetada e central para a compreensão da existência. Bem como explanou Daolio (1995, p. 25):

O corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões (Grifo do autor).

Nesse escopo epistemológico, o corpo é simultaneamente território simbólico e matéria, centro gravitacional da vida comunitária e locus onde se entrelaçam experiência, espiritualidade e história. Como unidade mínima e máxima da experiência humana, ele abriga nascimento e morte, visível e invisível, individual e coletivo (Oliveira, 2005).

Em diversos povos africanos, essa concepção implica reconhecer que os corpos guardam, para além do vivido, também o que foi legado; neles repousa a ancestralidade como fluxo contínuo que atravessa os sujeitos, produzindo sentidos, orientações éticas e marcos identitários que se atualizam no gesto, no rito, no jogo e na luta. Essa perspectiva é enriquecida pela tese de Oliveira (2005, p. 249), que descreve a ancestralidade como “um tecido produzido no tear africano” onde “os fios do tempo e do espaço cria-se o tecido do mundo que articula a trama e a urdidura da existência” e onde a sabedoria é compreendida como “fruto de uma experiência coletiva e é tributária de uma cosmovisão” (Oliveira, 2005, p. 279).

Desse modo, o corpo torna-se arquivo, mais que arquivo, arquivo vivo: pulsante, responsivo, produtor de mundos e capaz de ressignificar tensões históricas. Oliveira (2005, p. 147) sugere que “o corpo é um texto aberto para a leitura de quem o vê”. Articuladamente, o autor defende que “um corpo que se constrói sobre o legado da sabedoria ancestral, que graças à ginga e à consciência corporal em termos de ancestralidade, afirma-se como algo absolutamente novo e antigo, capaz de reinventar a si e a seu mundo” (Oliveira, 2005, p. 147), ou seja, corpos que resistem não são apenas corpos que sobrevivem, mas são corpos que reinventam a si mesmos e ao mundo, que carregam e atualizam memórias e que produzem conhecimento em movimento.

As práticas corporais de matriz africana evidenciam essa lógica ao recusarem a dicotomia entre forma e função. Essa perspectiva é reforçada pela capoeira angola, que “não privilegia o cognitivo e não ratifica uma cultura que produz” (Oliveira, 2005, p. 207) e, pela ginga, “recupera o elo perdido entre o humano e o animal” (Oliveira, 2005, p. 209). Por conseguinte, lutas, jogos e danças não se limitam a expressões estéticas, mas constituem cosmopolíticas do movimento⁹, modos de existir e de relacionar-se com o coletivo e com o sagrado. A capoeira angola, supracitada, por exemplo, é um “jogo de sedução onde a ética é uma estética, já que os seus movimentos estéticos congregam forte sentido ético” (Oliveira, 2005, p. 198), evidenciando que as práticas corporais são, de fato, formas de conhecimento e sabedoria.

A capoeira, as danças circulares, os jogos e os rituais que marcam passagens e celebrações articulam-se como pedagogias ancestrais nas quais o corpo opera como mediador entre tempo e território, entre memória e presente. Nesse sentido, Oliveira (2005) destaca que, em práticas como a capoeira, o jongo e as religiões de matriz africana, manifesta-se um movimento de construção do corpo enquanto produção contínua de si, no qual o corpo negro reverbera como corpo-saber. Em diálogo com o exposto, Reis (2021, p. 161) aborda que, a partir da “Pedagogia das

⁹ Conceito que articula cosmologia, política e corpo, especialmente no contexto de práticas corporais de matriz africana e afro-diaspórica. Aparece em estudos contemporâneos que dialogam com autores como Isabelle Stengers. Tem sido usada principalmente em pesquisas sobre antropologia do corpo, filosofia africana e artes cênicas.

Encruzilhadas”¹⁰: “As significações das/os estudantes, produzidas no transcorrer da tematização, forjam um assentamento nos processos de ressignificação do ser, suas invenções de territorialidades, saberes e identidades”.

Nos deslocamentos forçados da diáspora africana, essas práticas corporais sobreviveram à violência colonial e aos processos sistemáticos de desumanização, reconfigurando-se em contextos adversos e atualizando saberes que resistiram ao controle disciplinador. Sob essa ótica, Oliveira (2005, p. 193) evidencia que: “As estratégias de sobrevivência transformaram a dor em arte e a saudade em criação”, enquanto Neira (2007, p. 198) *apud* Reis (2021, p. 154) aborda que a capoeira, utilizada com “flexibilidade improvisadora e resistência aos métodos de ensino e treinamento positivistas, não é só uma manifestação lúdica, é também a forma de enfocar a vida”. Assim, cada gesto, seja o que luta, dança ou joga, constitui-se também como gesto político, como afirmação de existência e como forma de resistência.

A corporalidade africana, ao afirmar-se enquanto potência criadora, desafia leituras hegemônicas produzidas pela modernidade ocidental, que historicamente relegou corpos negros à condição de força de trabalho, mercadoria ou ameaça. À luz do exposto, Oliveira (2005, p. 15) argumenta que é preciso “Filosofar desde o corpo e reconhecer que o corpo é filosofia encarnada e cultura em movimento”. Controlado, disciplinado e racializado, o corpo negro foi transformado em campo estratégico tanto de opressão quanto de insurgência. No Brasil, as práticas corporais afro-diaspóricas não apenas preservam memórias ancestrais, mas instauram modos alternativos de habitar o mundo, constituindo-se como matrizes epistemológicas capazes de tensionar e reelaborar os regimes de poder e saber que tentaram silenciá-las (Oliveira, 2005; Silva, 2013; Petit, 2015; Reis, 2021).

As práticas corporais de matriz africana sobreviveram, apesar das proibições legais, da perseguição policial e dos discursos higienistas que marcaram a história da Educação Física no Brasil. Resistiram porque guardam, em seu cerne, um princípio estruturante: a ancestralidade como eixo de organização do movimento. Como

¹⁰ Esse conceito é do autor Luiz Rufino. Pedagogo, professor e pesquisador brasileiro, com atuação nas áreas de educação, relações étnico-raciais e culturas afro-brasileiras. Sua obra propõe a “Pedagogia das Encruzilhadas” como uma perspectiva decolonial que valoriza saberes ancestrais, especialmente aqueles vinculados às tradições afro-diaspóricas, compreendendo a encruzilhada como espaço de encontro, conflito, criação e produção de conhecimentos. RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

descreve Oliveira (2005, p. 249) que: “A ancestralidade é o movimento da cultura. [...] na trama do tear está o horizonte do espaço; na urdidura do tecido está a verticalidade do tempo”. A cada *agô*¹¹, a cada canto de ladainha, a cada toque no tambor ou no berimbau, reafirma-se que o corpo negro é território político e espiritual que não se submete ao apagamento (Oliveira, 2005; Petit, 2015).

Compreender o corpo como território, portanto, implica reconhecê-lo como espaço de inscrição de conflitos, potências e memórias. Território é chão, mas também é lugar simbólico de pertencimento. Como apregoa Oliveira (2005), o corpo é território da beleza e solo da ontologia. O corpo africano, ao ser território, não se resume à superfície: acolhe camadas de historicidade, afetos, ritmos, dores e alegrias. É território porque nele se travam batalhas contra o racismo, a colonialidade do saber e a violência epistêmica que intenta reduzir sua agência e é precisamente nele que se constroem resistências, pois, para Reis (2021, p. 89) “a pedagogia das encruzilhadas é um exercício político/epistemológico/educativo, que se atém aos combates às injustiças cognitiva/sociais e ao compromisso por uma educação antirracista”. É também território que abriga práticas educativas que desafiam as normativas disciplinares e os paradigmas eurocentrado, já que a “opção decolonial reforça os processos de desobediência epistêmica” (Reis, 2021, p. 77). Sendo assim, aprender pelo corpo significa reconhecer sua inteligência própria e sua capacidade de produzir conhecimento por meio do movimento, da performance e da experiência sensível.

Nas práticas corporais de matriz africana, vida e morte não se apresentam como instâncias opostas, mas como dimensões complementares. A morte não encerra: transforma; e a vida não é apenas biológica, mas relacional. O corpo, portanto, integra ritmos que atravessam o ciclo de nascer, crescer, morrer e renascer, não somente no sentido literal, mas também no simbólico (Oliveira, 2005). Por isso, quando dançamos para um orixá, quando o corpo gingado da capoeira ressoa o toque, ou quando corpos em roda entoam cantos ancestrais, atualizam-se presenças que não se extinguiram. O corpo torna-se ponte entre gerações; é recipiente e condutor de forças ancestrais (Oliveira, 2005; Reis, 2021).

Este capítulo inaugura, assim, o fio condutor que sustenta a presente

¹¹ *Agô* é uma palavra de origem iorubá (Yorùbá) que significa, de forma geral, “licença”, “permissão”, “pedido de autorização” ou “com licença para entrar”. Ela é amplamente utilizada em práticas de matriz africana e afro-brasileira, especialmente em: candomblé, capoeira, jongo, umbanda, cantos e rituais de terreiro, performances ancestrais e práticas educativas afro-diaspóricas.

dissertação: a compreensão de como as práticas corporais de matriz africana, inseridas no campo da Educação Física, configuram o corpo como arquivo vivo da ancestralidade. Ao tomar o corpo como território e como unidade mínima e máxima da experiência humana, Oliveira (2005) sustentou que tais práticas produzem modos outros de existência e de aprendizagem, capazes de tensionar epistemologias dominantes e afirmar o valor do saber ancestral. Ademais, entendeu-se que corpos em resistência vão além da sobrevivência, reinventando-se, mobilizando memórias e produzindo conhecimento no movimento.

É nesse entrelaçamento, corpo, ancestralidade e resistência, que se inscreve a proposta desta investigação. Olhar para o corpo africano e afro-diaspórico no campo da Educação Física implica reconhecer que, ali onde a modernidade ocidental buscou instaurar ausência, floresceu presença; onde tentou impor silêncio, emergiu ritmo; onde visou ao controle, expandiu-se potência (Oliveira, 2005; Reis, 2021; Silva, 2013; Petit, 2015; Climaco, 2022).

Destarte, este capítulo, portanto, abre caminho para compreender que, nas práticas corporais de matriz africana, cada gesto é simultaneamente arquivo e horizonte: guarda o passado e projeta o futuro, ancora-se no chão e anuncia a travessia. É por meio desse corpo que se atualizam memórias, se ressignificam histórias e se forjam modos outros de existir e aprender, tensionando os limites das epistemologias hegemônicas e afirmando a centralidade do saber ancestral como campo legítimo de produção de conhecimento e de mundo (Daolio, 1995; Oliveira, 2005).

2.1 Práticas corporais de matriz africana: cultura, resistência e expressão

De início, antes de se adentrar ao contexto da definição de matriz africana e suas expressões corporais no Brasil, é importante entender o conceito acerca de práticas corporais africanas, que segundo assinala Milagres, Baia e Dos Santos (2020) este termo diz respeito a um arcabouço de expressões aos quais fazem uso do corpo como sendo forma basilar de linguagem, bem como também de construção de identidade, objetivando deste modo, a preservação de tradições ancestrais. Apesar disso, deve-se atentar ainda que estas práticas extrapolam a simples atividade física, permanecendo enraizadas de maneira profunda em totalidades tanto históricas, como também sociais e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros.

O conteúdo da matriz africana apoia o desenvolvimento de currículos fundamentados na estrutura sociocultural do multiculturalismo crítico, que questiona consistentemente a consolidação do conhecimento exclusivamente no âmbito da compreensão científica. Essa perspectiva crítica fomenta a capacidade de considerar o conhecimento proveniente de fontes emergentes, reconhecendo o saber popular ancestral como uma contribuição legítima para o corpo de conhecimento e como instrumento para a transformação social. A educação desempenha um papel na socialização ao transmitir o conhecimento entre gerações, garantindo, assim, a continuidade e a renovação desse saber (Mosquera, 2017).

De acordo com Santos (2015, p. 14-15):

As manifestações culturais dos povos afro-pindorâmicos pagãos politeístas são organizadas geralmente em estruturas circulares com participantes de ambos os sexos, de diversas faixas etárias e número ilimitado de participantes. As atividades são organizadas por fundamentos e princípios filosóficos comunitários que são verdadeiros ensinamentos de vida. É por isso que no lugar dos juízes, temos as mestras e os mestres na condução dessas atividades. As pessoas que assistem, ao invés de torcerem, podem participar das mais diversas maneiras e no final a manifestação é a grande vencedora, porque se desenvolveu de forma integrada, do individual para o coletivo (onde as ações e atividades desenvolvidas por cada pessoa são uma expressão das tradições de vida e de sabedoria da comunidade).

Assim sendo, pode-se dizer que é de suma importância ter maior compreensão acerca de que proporcionar tais práticas corporais, sendo estas configuradas como de origem africana é também permitir que os corpos pretos possam alcançar sua ancestralidade africana, e conseqüentemente, se faz necessário que as histórias das grandes realezas, bem como também reinados africanos possam encontrar-se resgatadas acionando deste modo, essa memória positiva.

Contudo, no que se refere a ancestralidade, é importante observar o que alude Rosa (2020, p. 19) ao qual diz que:

[...] a ancestralidade abre passagens e apresenta perspectivas, garante a viga não ruir. Dá aprumo para que cada pessoa possa conhecer seu mundo interior no interior do mundo. Cumprindo em seu proceder o legado do caminho da liberdade, que os fundamentos ancestrais mapeiam e assentam.

Apesar disso, deve-se atentar ainda que, a vinculação de práticas físicas aos sistemas de conhecimento de origem africana serve como meio de cultivar atributos positivos e aprimorar perspectivas sobre crianças negras, fomentando assim a crença de que todo indivíduo tem o potencial para se tornar quem aspira ser, livre das limitações de modos de existência predeterminados.

Conforme ensina Sabino e Lody (2011) em se tratando da cultura de matriz africana esta configura-se como sendo todo cúmulo de práticas corporais redefinidas e recontextualizadas dos negros africanos através dos negros da diáspora, fato este ao qual foi decorrente do tráfico de africanos aos quais eram escravizados e também, sujeitos à travessia transatlântica ao qual se sucedeu em meados dos séculos XV e XIX, deste modo, foi através dos negros dispersos para além do continente Africano como pretexto da economia-política, sendo estes responsáveis por essas práticas corporais.

Assim sendo, ao compreender a interação entre Cultura Corporal e Matrizes Africanas (CCMA) abrange o conjunto completo de práticas corporais que emergiram nessas comunidades na África e em sua diáspora, predominantemente do século XV ao XIX, um período marcado pela ascensão dos modos de produção capitalistas, monopolistas, colonizadores e escravistas (Sabino e Lody, 2011).

De acordo com Climaco (2022), comunidades afrodescendentes no Brasil, como os iorubás, bantos e fons¹², mantiveram suas práticas culturais, espirituais e sociais apesar do deslocamento histórico e das adversidades. Suas tradições, transmitidas oralmente e por meio de expressões culturais tangíveis, servem como meios vitais para a preservação de sua identidade e herança através das gerações. As políticas brasileiras, incluindo o Decreto Federal nº 6.040/2007 e acordos internacionais como a Convenção nº 169 da OIT, reconhecem esses grupos como entidades culturalmente distintas e visam promover seu desenvolvimento sustentável, salvaguardando seus direitos à terra, à cultura e às garantias sociais.

Conforme descrito no Decreto Federal nº 5.051/2004, do qual o Brasil é signatário, povos indígenas e tribais são definidos como grupos de indivíduos ou segmentos nacionais que possuem identidade própria, estrutura organizacional, conexão significativa com o território que ocupam e visão de mundo distinta (Brasil, 2004).

¹² São grupos étnicos africanos com grande influência no Brasil, principalmente pela escravidão (Mattos, 2007; Munanga, 2009). Exerceram influências em partes do mundo, principalmente nas Américas, devido ao comércio transatlântico de escravizados. Música, dança, religião e outras tradições culturais desses grupos influenciaram profundamente as culturas afro-americanas, caribenhas e latino-americanas. Disponível em: <África pré-colonial (3): Reinos iorubás e bantos - StudHistória>. Acesso em: 04 jan. 2026.

Conforme entendimento Climaco (2022), a inter-relação entre tradições orais africanas, memória ancestral e reinterpretações modernas na diáspora, enfatizando a importância de valorizar diversas matrizes africanas em vez de uma única “raiz”. Ilustra a rica diversidade encontrada em todas as regiões africanas, especificamente na África Ocidental, meridional e Oriental, e seu impacto na identidade cultural. Para educadores em Educação Física, a ênfase reside no confronto de pontos de vista eurocêntricos, examinando a CCMA, com o objetivo de elevar as contribuições da África ao patrimônio global, ao mesmo tempo em que desmantela ideologias colonialistas por meio do reconhecimento dos valores e estruturas sociais indígenas.

Moises (2022) destaca que, a essência da filosofia africana, especificamente a ontologia da Força Vital, serve como uma lente crucial para a interpretação intelectual do indivíduo africano. Todo o pensamento africano, abrangendo opiniões e perspectivas sobre a realidade e o mundo, é influenciado, moldado e iluminado pelo conceito de existência como força. À medida que os africanos se envolvem com os seres como se estes incorporassem forças, qualquer discurso autêntico em torno de sua filosofia deve considerar a realidade através da lente da Força Vital. Em particular, explorar a conexão lógica entre a Força Vital e a ética *bantu* apresenta um esforço valioso e intrigante.

Nessa circunstância, Climaco (2022) apregoa que, como educadores (as) de Educação Física, defendemos a importância da Cultura Corporal e Matrizes Africanas (CCMA) em nosso campo de estudo como forma de desafiar a estrutura epistêmica eurocêntrica. Esse esforço vai além do mero afrocentrismo; abrange o reconhecimento do legado africano como componente integral do patrimônio cultural da humanidade. É essencial resgatar as matrizes africanas de seu status marginalizado e libertá-las das restrições impostas pelo colonialismo.

Contudo, é importante observar o que alude Trindade e Brandão (2010, p. 13):

Numa leitura feita do ponto de vista da “casa grande”, querem nos confinar nos tumbeiros, na senzala, no pelourinho ou na cozinha. Aqui, contudo, vale a ressalva de que a cozinha é o coração da casa, o local do preparo, conservação e cuidado do alimento; o problema não está na maravilhosa cozinha, mas em nos aprisionarmos a ela. Tentam nos invisibilizar, subalternizar, subtrair ou hierarquizar nossa condição humana, naturalizando as críticas condições de desigualdades sociais e étnicas. Em vez de nos deixar paralisar pelas concepções que nos despotencializam, redescobrimos os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros. Temos valores marcados por uma diversidade, somos descendentes de organizações humanas em processo constante de civilização digo processo, e não evolução. Como afro-brasileiras e afro-brasileiros ciosas/ os e orgulhosas/os desta condição, em diálogo com

valores humanos de várias etnias e grupos sociais, imprimimos valores civilizatórios de matriz africana à nossa brasilidade que é plural. Num processo civilizatório que prioriza o lucro, a dominação e a sujeição do outro, a subtração de sua energia vital (mais-valia), a competição, a racionalidade, a separação ser humano-natureza, a maquinização e a tecnocracia, é preciso enfatizar outros valores e processos civilizatórios afro-brasileiros, e que também se fazem presentes.

À vista do exposto, é notório observar que, se faz necessário uma análise com um exame da realidade tangível, das experiências subjetivas e das circunstâncias objetivas que geram e sustentam a vida, ao qual, explora-se o que as conceituadas autoras denominam valores civilizatórios por meio da estrutura dos Fundamentos Ontológicos Africanos (FOA), aos quais é possível considerá-los como sendo essenciais para moldar a compreensão da humanidade, da educação e da sociedade (Climaco, 2022). Essa estrutura busca cultivar o ser social ancorado na realidade, abrangendo noções de espaço, tempo e movimento, refletindo, assim, a visão de mundo (Chaves, 2005; Sanchez Gamboa, 2010).

Deste modo, é compreensivo dizer que, a ciência passa a ser composta tendo em vista a necessidade humana, da ação social ao qual segundo entendimento de Lukács (1979, p. 24) assegura que: “a ciência se desenvolve a partir da vida; e, na vida, quer saibamos e queiramos ou não, somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico”.

Segundo explana Fanon (2008) é possível compreender que a ontologia, a partir do momento ao qual passa a consentir finalmente que ela deixa de lado a existência, tal fato não nos possibilita entender o negro, uma vez que, este não tem mais de ser negro, porém sê-lo em meio ao branco, tendo em vista que, aos olhos do branco o negro não apresenta aversão ontológica.

Nas palavras de Climaco (2022, p. 84):

O *modus operandi* colonialista em desumanizar o ser negro, agiu subjetivamente em retirar sua existência, portanto na luta por uma sociedade antirracista os Fundamentos Ontológicos africanos são importantes para negros e não negros. Para negros para subjetiva e objetivamente possibilitar o processo de humanização a partir de sua existência e para não negros propiciar a ação subjetiva e objetiva de humanização do ser negro.

As diversas e multifacetadas expressões do “Ser e Existir”, presentes em cada indivíduo e no coletivo que forma a humanidade, são essenciais para o desenvolvimento de uma nova humanidade. Conseqüentemente, os fundamentos são dialéticos; o ensino não é segmentado, pois os elementos se complementam.

Portanto, o ensino em Cultura Corporal e Matrizes Africanas (CCMA), que abrange jogos, brincadeiras, danças, lutas, esportes, ginástica e manifestações da cultura brasileira, está interligado aos Fundamentos Ontológicos Africanos (FOA) e ao discurso em torno das relações étnico-raciais (Climaco, 2022).

Quadro 1 – Fundamentos Ontológicos Africanos (FOA)

FOA – Adaptado de Climaco (2022, p. 85-86)	
Fundamento Ontológico Africano	Conceitos
Energia Vital	Potência da vida que circula entre os seres; afirma a unicidade, a interdependência e o bem viver coletivo como princípio do desenvolvimento humano.
Circularidade	Forma não hierarquizada de produção e transmissão do conhecimento; fortalece a comunidade ao reconhecer as diferenças como complementares.
Corporeidade	Existência humana construída nas relações sociais; o corpo é memória viva, movimento, expressão e continuidade ancestral no tempo e no espaço.
Memória	Base da preservação dos saberes, culturas e modos de vida; garante resistência, (re)existência e continuidade histórica frente à colonialidade.
Ancestralidade	Presença viva dos ancestrais na existência; reverenciá-la é manter a história, a dignidade e a libertação dos apagamentos coloniais.
Territorialidade	Relação histórica, simbólica e material com os territórios; fortalece identidades e contribui para a descolonização do pensamento.
Religiosidade	Compreensão da vida como sagrada; transmite valores, sentidos e ensinamentos por meio dos mitos e cosmologias africanas.
Cooperação / Comunitarismo	Organização social baseada na solidariedade, no cuidado coletivo e na

	realização dos potenciais humanos em um projeto de sociedade humanizada.
Oralidade	Meio fundamental de preservação e transmissão dos saberes ancestrais; sustenta a continuidade cultural entre gerações.
Musicalidade	Expressão das relações sociais, espirituais e históricas; educa, comunica, resiste e conecta africanos e afro-diaspóricos no mundo.
Ludicidade	Prática educativa e social que fortalece identidades, desenvolve sentidos humanos e transmite valores comunitários por meio do brincar.

Fonte: Autoria própria (2026)

A integração de material centrado na África em instituições educacionais busca promover a compreensão da diversidade cultural, incentivar o diálogo contínuo entre várias culturas e, mais importante, homenagear as culturas que enfrentaram a opressão por séculos.

Conforme articulado por Da Silva Junior e Da Silva (2024), cada grupo humano possui mecanismos fundamentais para educar seus membros em consonância com sua compreensão de humanidade e sociedade, razão pela qual a sociedade serve coletivamente como educadora. Nesse sentido, Gomes (2020a) defende que as estruturas educacionais que visam promover o reconhecimento da diversidade cultural devem ser integradas aos domínios acadêmico e institucional, superando seu status atual como meros símbolos das lutas e resistências demonstradas por comunidades e grupos étnicos diversos.

Portanto, em alinhamento com a estrutura articulada na teoria de capacidades de Nussbaum (2013), as instituições educacionais devem facilitar o aprimoramento de capacidades (liberdades), permitindo que os (as) estudantes compreendam fenômenos sociais e culturais de uma maneira que lhes permita obter benefícios das expressões de suas respectivas comunidades.

Conforme ensina Silva (2025), o contexto histórico da educação brasileira é caracterizado pela exclusão, pela supressão de vozes e pela marginalização do saber negro, e continua a encontrar obstáculos substanciais no estabelecimento de

abordagens pedagógicas genuinamente antirracistas. Embora tenham ocorrido avanços normativos, exemplificados pela implementação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que determina a incorporação da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos oficiais dos sistemas educacionais, existe uma disparidade notável entre o marco legal e sua aplicação efetiva nas práticas cotidianas das instituições de ensino.

Neste contexto, emerge a Pretagogia como uma proposta teórico-metodológica de base conceitual africana, que propõe uma reconfiguração radical da prática pedagógica, ao colocar o corpo negro como território de saberes, ancestralidade e resistência (Silva, 2013).

Balizando acerca dessa proposição teórico-metodológica, busca-se uma reflexão crítica sobre os saberes afrocentrados e suas implicações na formação docente, no currículo e na prática pedagógica do corpo em movimento.

A Pretagogia, como propõe Silva (2013, p. 34-35) é

[...] um referencial teórico-metodológico elaborado coletivamente, por mim e pela minha orientadora, a Dra. Sandra H. Petit, em função do I curso de Especialização Pós-graduação Lato Sensu em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes, voltado à formação de Professores/as de Quilombos no Ceará. De modo superficial, posso dizer que a Pretagogia está amparada nos valores da cosmovisão africana que são: a) ancestralidade; b) tradição oral; c) o corpo enquanto fonte espiritual, produtor de saberes; d) religiosidade; e) noção de território enquanto espaço-tempo.

Complementarmente, de acordo com Silva (2025, p. 245):

A Pretagogia desponta como uma abordagem epistemológica e metodológica propondo o resgate e a valorização dos saberes ancestrais de matriz africana, assumindo um papel fundamental na desconstrução de paradigmas eurocêntricos ainda hegemônicos na educação brasileira.

Ainda no que se refere à Pretagogia, é possível destacar que esta surgiu a partir das dificuldades evidenciadas pelos educadores na aplicação da Lei nº 10.639/03. Contudo, parte dessas dificuldades decorreu do não conhecimento aprofundado da área, bem como da escassez de um detalhamento teórico mais sólido. Desse modo, cabe assinalar que a Pretagogia se origina como uma abordagem antirracista ao qual passa a ser direcionada tanto a pessoas negras como também aquelas que não são, gerando assim um maior incentivo a valorização da africanidade para além dos atributos fenotípicos.

Silva (2025, p. 245) explana ainda que:

A pretagogia se fundamenta na perspectiva de que a educação deve ser um

instrumento de transformação social, capaz de resgatar e promover a identidade e a história da população negra. Nesse sentido, ela se diferencia das abordagens tradicionais que, historicamente, invisibilizaram ou marginalizaram as contribuições culturais e intelectuais dos povos africanos e afrodescendentes.

Já conforme destaca Silva (2025, p. 248) “cabe salientar que outros pesquisadores também discutem a importância da Pretagogia como abordagem que valoriza os saberes, a ancestralidade e as experiências da população negra no processo educativo”.

Assim, incorporar os fundamentos pretagógicos e os princípios da cosmovisão africana (Silva, 2013) à Educação Física escolar implica em transformar a aula em um espaço onde o corpo não apenas se move, mas fala, lembra, luta, dança e resiste. À luz do exposto, Silva (2013) balizou os fundamentos em uma estrutura curricular baseada inicialmente nas experiências e nas diversas intervenções apoiadas por outros (as) professores (as) pesquisadores (as). Sob a ótica pretagógica, os fundamentos e princípios da cosmovisão africana evidenciam-se em:

Quadro 2 – Consonância entre os fundamentos da pretagogia e princípios da cosmovisão africana

Adaptado de Silva (2013, p. 63-68)		
Fundamentos da Pretagogia	Princípios da Cosmovisão Africana	Consonância Epistemológica / Pedagógica
Cosmovisão africana	Religiosidade / Circularidade / Território	Compreende o mundo como totalidade viva e relacional, em que corpo, natureza, espiritualidade e comunidade são indissociáveis, e o conhecimento se produz na relação com o território e os ancestrais.
Consciência corporal africana	Corpo como fonte espiritual e produtor de saberes	O corpo é referência central da aprendizagem, território de memória e espiritualidade, produzindo saberes por meio do gesto, do ritmo, da dança e da experiência sensível.
Projeto político-pedagógico enraizado no corpo	Corpo / Religiosidade / Circularidade	O currículo ancora-se no corpo e na experiência cotidiana, incorporando a sacralidade da vida e a circularidade dos saberes como prática pedagógica contínua.
Abordagem da afrodescendência	Tradição oral / Território / Ancestralidade	O conhecimento emerge da história, da memória coletiva e do território afrodescendente, legitimando epistemologias

		negras como base da produção científica e educativa.
Produção didática de literatura oral afro-brasileira	Tradição oral	A oralidade, os mitos e as narrativas constituem práticas pedagógicas que afirmam identidades negras e transmitem saberes ancestrais no contexto escolar.
Falácia da democracia racial	Ancestralidade / Território	A crítica à democracia racial evidencia o racismo estrutural e afirma a educação como prática política de resistência e conscientização histórica.
Conceituação de <i>arkhé</i>	Religiosidade / Sacralidade da vida	O conhecimento é concebido como princípio originário indissociável da vida, da natureza, do corpo e da espiritualidade, em lógica relacional e ancestral.
Filosofia da Ancestralidade	Tradição oral / Religiosidade / Circularidade	A ancestralidade constitui princípio epistemológico, ético e político que organiza práticas, valores e saberes na vida comunitária.
Abordagem de pesquisa-intervenção	Circularidade / Vida comunitária	O conhecimento se constrói no diálogo, na afetividade e no compromisso ético com a comunidade e o território.
Auto-reconhecer-se afrodescendente	Ancestralidade / Tradição oral	O auto-reconhecimento fortalece identidades positivadas e o pertencimento histórico e coletivo afrodescendente.
Lugar histórico e socialmente atribuído ao ser negro	Território / Ancestralidade	Reconhecer o lugar social do ser negro implica compreender o racismo como estruturante e afirmar uma educação antirracista e emancipatória.

Fonte: Autoria própria (2026)

Ribeiro (2017) afirma que a associação do passado de pessoas de ascendência africana com a escravidão é, em parte, ‘responsável’ pelas representações e estereótipos negativos dos africanos no continente e na diáspora. Nesse sentido, conteúdos enraizados nas tradições africanas apoiam o desenvolvimento de currículos alinhados à estrutura sociocultural do multiculturalismo crítico, que questiona persistentemente a base exclusiva do conhecimento enraizado na compreensão científica.

Essa perspectiva crítica promove a capacidade de avaliar o conhecimento à luz de insights em evolução, reconhecendo o conhecimento popular ancestral como uma

contribuição legítima para a estrutura do conhecimento e como uma ferramenta para a transformação social (Silva, 2020a). A educação serve para socializar os indivíduos por meio da transmissão de conhecimento entre gerações, garantindo tanto a continuidade quanto a renovação desse conhecimento.

Como observado por Soares *et al.* (1992), o esporte implementado nas escolas vinculou a Educação Física aos princípios de desempenho, conquista, recordes, regulamentos rígidos, sucesso esportivo como sinônimo de vitória e racionalização de meios e técnicas. Esse cenário não apenas estabelece um ambiente em que o corpo se torna um local para a criação e perpetuação de distinções hierárquicas, mas também nega aos (às) estudantes o acesso ao conhecimento sobre as histórias e culturas das populações africanas e afro-brasileiras. Por conseguinte, tal fato contribui para um sistema educacional menos democrático, uma vez que:

Historicamente, nossos alunos/as negros/as vêm passando por um processo que podemos chamar de apagamento histórico, em que sua história foi sendo apagada, deturpada e negada aos poucos. [...] sendo a escola um dos órgãos de disseminação do conhecimento, também repassa aos nossos alunos preconceitos, ligados as classes sociais, sexo, e raças, dentre outros. (Senhorinha, 2008, p. 80-83).

Tanto nos programas de educação física escolar quanto nos currículos de graduação em educação física, há uma ausência quase completa de conteúdo referente às práticas corporais originárias das tradições afro-brasileiras e africanas. Iniciativas dessa natureza são pouco encontradas no sistema de ensino público. A introdução desse tipo de conteúdo representa um desafio significativo, especialmente à luz das questões associadas ao reforço negativo, “dos meios de comunicação, que colocam sempre o ‘esporte espetáculo’ no centro de suas programações esportivas, o que acelera, também, o processo de transformação do esporte espetáculo em mercadoria”. (Kunz, 1994, p. 64).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no contexto educacional global em constante evolução, é essencial que os indivíduos tenham a oportunidade e a capacidade de se identificarem com seus contextos históricos e culturais, se comunicarem, participarem ativamente, acolherem novidades e adquirirem habilidades de convivência, aprendendo com a diversidade e as diferenças. Em consonância com essa perspectiva, o parágrafo segundo da Lei 11.645/08 afirma que conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira e indígena devem ser integrados em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de educação

artística, literatura e história brasileira.

Apesar disso, em se tratando da inclusão de assuntos relacionados a cultura e matriz africana no currículo de Educação Física, é possível destacar o que alude as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (Brasil, 2013) aos quais evidencia que é dever das escolas seja em qualquer nível e modalidade tratar e discutir sobre a histórica e cultura africana.

Nesse sentido, práticas enraizadas em tradições africanas devem ser reconhecidas como um elemento curricular distinto, pois abrangem múltiplos aspectos que necessitam de tempo adequado para exploração. No entanto, a formação profissional em educação cultural permanece ambígua, apesar da presença de longa data do multiculturalismo na América Latina, notadamente no Brasil.

Deste modo, Oliveira *et al.* (2025) caracterizou o exame das habilidades motoras entre diversas raças, comunidades, crenças e outros fatores como uma estrutura sociocultural, que surge do esforço de articular e ilustrar a estrutura social de nossa existência física. Além disso, o autor argumenta que as técnicas corporais são significativamente influenciadas pela educação, práticas habituais e, em última análise, pelo contexto cultural mais amplo.

Esses assuntos também podem ser examinados em conexão com as características das práticas motoras e expressões físicas, levando em consideração sua relação com os contextos culturais e sociais nos quais evoluíram.

A matriz africana serve como referência para a Educação Física Intercultural, com o objetivo de estimular e despertar a curiosidade de crianças e adolescentes não apenas em relação a brincadeiras, danças e diversas expressões culturais, mas também, por meio das relações de contato, das dinâmicas étnico-raciais, da autoconsciência e do respeito aos diferentes povos e suas culturas.

De acordo com Mosqueira Andrade (2023, p. 13):

O verdadeiro desafio da interculturalidade na Educação Física é viver a diferença e igualdade, valorizando-as, reconhecendo e potencializando a própria cultura para, posteriormente, propor uma estratégia metodológica com base no reconhecimento de que a cultura corporal é multicultural. É importante diferenciar a multiculturalidade da interculturalidade. A primeira refere-se ao fato de que, em determinado espaço social, é possível haver culturas diferentes. Isso, contudo, não é garantia de reconhecimento, do ponto de vista escolar, dessas diferenças no currículo, mas somente uma constatação da realidade. Alguns podem compreendê-la como positiva e ver nisso uma riqueza da sociedade, outros podem buscar o caminho contrário.

Apesar disso, deve-se atentar que, ainda em conformidade ao qual assinala Mosqueira Andrade (2023), de outra forma, considera-se a interculturalidade como sendo uma ação pedagógica de intervenção à constituição e edificação da corporeidade, bem como também da motricidade dos sujeitos como subsídios a sua formação absoluta, situado no que se refere ao ambiente e à sociedade. Deste modo, compreende-se então que no que se refere à Educação Física Intercultural, esta, configura-se como sendo um artifício ao qual passa a ocasionar soluções para determinados conflitos, tornando-se assim, mais fácil o vínculo com a comunidade, uma vez que é de suma importância para a integração cultural.

Vista sob esse prisma, a Educação Física Intercultural pode conferir significado à prática, elucidando os significados inerentes ao conhecimento tradicional, promovendo, assim, o desenvolvimento de uma compreensão coletiva enraizada nas experiências dos membros da comunidade (Vieira, 2025). Conseqüentemente, ela surge como um instrumento pedagógico e metodológico desenvolvido para ampliar a conscientização sobre a identidade cultural entre estudantes e professores (as).

2.2 *Tambor, roda e memória*

Conforme observado por Oliveira (2006), o fundamento da cosmovisão africana está primordialmente enraizado na ancestralidade. A prática do culto aos ancestrais abrange todos os outros componentes que formam essa cosmovisão, preservando e adaptando consistentemente a compreensão desses elementos em consonância com a dinâmica social, ao mesmo tempo que mantém as características únicas de cada comunidade em seus diversos contextos de expressão.

Oliveira (2006) complementa ainda que as religiões africanas estão profundamente enraizadas no culto aos ancestrais, o qual influencia todos os aspectos da espiritualidade africana. Os ancestrais, frequentemente reverenciados como figuras históricas ou elementos da natureza divinizados pela comunidade, desempenham um papel vital na manutenção da ordem social e dos padrões morais, garantindo a sobrevivência da comunidade. Embora tenha havido uma significativa separação histórica e geográfica, os valores transmitidos pelos ancestrais africanos continuam a influenciar as práticas culturais no Brasil, mesmo que tenham sido parcialmente preservados ou perdidos ao longo do tempo (Miranda; Melo, 2020).

De acordo com Miranda e Melo (2020, p. 95):

Dada a distância histórica e geográfica entre África e Brasil, os valores transpassados ao Brasil pela vinda de africanos escravizados não permaneceram intactos, bem como não foram totalmente apagados. Os valores religiosos de muitos grupos étnicos vindos para o Brasil passaram por um processo de ressignificação à luz dos valores locais de acordo com cada segmento religioso, mantendo sempre o ponto de contato com a África. A ancestralidade presente nas religiões afro-brasileiras expressa esse ponto comum de conexão entre essas religiões.

Um fator significativo que contribui para a presença duradoura de valores religiosos africanos no Brasil, particularmente a veneração de ancestrais deificados, é a capacidade das divindades africanas de se manifestarem através dos corpos negros que as representavam durante os rituais religiosos no Brasil. O ato de incorporar essas entidades pelos devotos não apenas preencheu a lacuna entre cultos africanos distantes e suas origens, mas também serviu como meio de resistência, facilitando a preservação de religiões enraizadas em tradições africanas.

Deste modo, é importante que se possa destacar o que alude Santos (2015, p. 41):

Nas religiões de matriz afro-pindorâmicas a terra, ao invés de ser amaldiçoada, é uma Deusa e as ervas não são daninhas. Como não existe o pecado, o que há é uma força vital que integra todas as coisas. As pessoas, ao invés de trabalhar, interagem com a natureza e o resultado dessa interação, por advir de relações com deusas e deuses materializados em elementos do universo, se concretizam em condições de vida.

Ao permitir a expressão velada dessas práticas em meio à repressão, a incorporação de entidades fomentou uma conexão entre africanos e seus deuses ancestrais, assim sendo, conforme entendimento de Bastide (1971, p. 219):

[...] O africano, com a destruição racial das linhagens, dos clãs, das aldeias ou das realezas, apegava-se tanto mais a seus ritos e seus deuses, a única coisa que lhe restara de seu país natal, o tesouro que pudera trazer consigo. Mitos e deuses esses não viviam somente em seu pensamento, como imagens mnemônicas sujeitas a perturbações da memória, mas que também estavam inscritos em seus corpos, como mecanismos motores, passos de danças ou gestos rituais, capazes, por conseguinte, de mais facilmente serem avivados ao rufar lúgubre dos tambores.

Contemplar a ancestralidade nos tempos modernos envolve mapear o continuum de valores que nos sustentaram ao longo de gerações. Dentro dos espaços de autoridade, as tradições culturais negras persistem, mesmo quando não reconhecidas em narrativas formais. Reconhecer a resiliência ancestral e identificá-la na existência comunitária significa um ato de desafio. Historicamente, a indicação

tangível inicial dessa consciência se manifestou por meio da expressão religiosa.

Conforme assinala Oliveira (2007, p. 23) é possível compreender que:

A ancestralidade assume hoje em dia o status de princípio fundamental diante do qual se organizam tanto os rituais do candomblé, como as relações sociais de seus membros – ao menos nas obras de importantes intelectuais ligados organicamente às comunidades de terreiro. Supostamente fincada na tradição da África tradicional, a ancestralidade espalha-se, como categoria analítica, para interpretar as várias esferas da vida do negro brasileiro – mormente na religião. Legitimada pela “força” da tradição, a ancestralidade é um signo que perpassa as manifestações culturais dos negros no Brasil, esparramando sua “dinâmica” para qualquer grupo racial que queira assumir a identidade de “africano”.

Conforme destaca Oliveira *et al.* (2025) o papel dos festivais como um meio para indivíduos escravizados articularem suas lutas culturais, identidades e formas de resistência por meio da dança, da gestualidade e da música, que coletivamente desempenharam um papel significativo na evolução da cultura popular no Brasil. Essas manifestações culturais, distintas em cada localidade e influenciadas pelas condições econômicas regionais, foram disseminadas principalmente por importantes centros rurais, como Salvador, Pernambuco e Rio de Janeiro. Com o passar do tempo, tradições rítmicas urbanas, como o samba, ganharam reconhecimento internacional, com as escolas de samba modernas e seus vínculos com práticas afro-brasileiras, como a umbanda, ilustrando o desenvolvimento contínuo e o impacto mundial das expressões culturais brasileiras.

Em relação a dança, Sodré (1988, p. 124) diz que:

[...] a dança é um ponto comum entre todos os ritos de iniciação ou de transmissão do saber tradicional. Ela é manifestadamente pedagógica ou ‘filosófica’, no sentido de que expõe ou comunica um saber ao qual devem estar sensíveis as gerações presentes e futuras. Incitando o corpo a vibrar ao ritmo do cosmos, provocando nele uma abertura para o advento da divindade (o êxtase), a dança enseja uma meditação, que implica ao mesmo tempo corpo e espírito, sobre o ser do grupo e do indivíduo, sobre arquiteturas essenciais da condição humana.

Lins (2012) destaca a maneira como a Umbanda espelha as mudanças sociais e políticas no Brasil, apresentando uma prática religiosa sincrética intimamente ligada ao surgimento do samba no Rio de Janeiro. Essa narrativa enfatiza os fundamentos culturais do samba, remontando suas raízes à língua Kwe, de Angola, e demonstrando sua importância como forma de resistência às influências bantu. Além disso, destaca a força duradoura das tradições afro-brasileiras, como o jongo da serrinha, que

permaneceram resilientes nas comunidades negras, apesar dos desafios do deslocamento urbano e das adversidades sociais após o fim do domínio colonial.

Nas palavras de Lima (2018, p. 72):

Compreende-se haver nas religiões de matriz africana, aqui entendidas como candomblé, umbanda, tambor de Mina, catimbó, jurema e outras denominações pelo Brasil, uma afirmação da identidade negra e ligação com as matrizes africanas no Brasil.

Davis (2016) destaca que o racismo não é apenas uma prática individual, mas está entranhado nas estruturas sociais. Por isso, reconhecer a cultura afro-brasileira como forma de resistência é também uma forma de confrontar essas estruturas. A valorização da ancestralidade permite não apenas resistir, mas reconstruir uma história contada sob a perspectiva dos próprios sujeitos negros.

Nogueira e Santos (2018) apontam que a ausência ou a pouca visibilidade das narrativas dessas comunidades marginalizadas na memória e na história oficial constitui um fenômeno que impacta toda a sociedade brasileira. Isso ocorre porque, ao mesmo tempo em que nega a essas comunidades o reconhecimento e a valorização de suas memórias, também priva o restante da população do acesso pleno à compreensão de sua própria memória coletiva e de sua identidade. Afinal, a cultura brasileira, em toda a sua diversidade, é resultado da contribuição de múltiplos grupos e experiências, independentemente de terem sido ou não legitimados pelas narrativas oficiais.

Deste modo, é notório observar que, compreender o sentido socioeducacional da inclusão dos valores ancestrais africanos, bem como também os que foram decompostos em solo brasileiro através do entusiasmo das conjunturas nos currículos escolares constitui na colaboração de uma formação direcionada aos negros e não negros, apesar disso, mais conscientes de seus papéis sociopolítico-ideológico.

2.3 Silenciamentos e ausências

A invisibilização das práticas corporais afro-brasileiras no ambiente escolar é uma das consequências do racismo estrutural presente nas instituições educacionais. Apesar da vasta riqueza cultural trazida pelos povos africanos, a escola brasileira historicamente privilegiou conteúdos e práticas de matriz eurocêntrica, deixando à margem saberes e expressões fundamentais para a identidade e cultura nacional (Almeida, 2019).

Reconhecendo a necessidade de uma medida que promova a igualdade racial para mitigar a discriminação, uma emenda à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) foi ratificada em 2003, legitimando a Lei nº 10.639/03 e incorporando o Artigo 26-A, que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira em todas as instituições de ensino fundamental e médio. Além disso, a Lei promulgada em 2003 estipula que:

§ 1ª – O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª – Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003).

No ano seguinte, foi publicado o Parecer CNE/CP 003/2004, com o objetivo de regulamentar a alteração da LDBEN nº 9.394/96, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais sobre Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa iniciativa pode ser considerada um avanço significativo em direção à transformação social por meio da reforma educacional, visto que essas Diretrizes Curriculares indicam que a implementação da Lei nº 10.639/03 exige diversas modificações, incluindo a disponibilização de atualizações e apoio aos educadores, revisões dos currículos dos programas de ensino superior e o desenvolvimento de materiais didáticos fornecidos às escolas, entre outras exigências. Evidências dessas mudanças podem ser encontradas no trecho abaixo:

Art. 6º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (Brasil, 2004, p. 20).

A inclusão social de indivíduos negros e de sua cultura é prejudicada por sua desvalorização, resultando em uma falta de representatividade em múltiplos ambientes onde sua imagem é frequentemente marginalizada. Essa acentuada supervalorização dos padrões europeus é evidente em diversos setores, incluindo a mídia, as instituições de ensino e os ambientes profissionais. Tais circunstâncias contrastam fortemente com a realidade demográfica do país, predominantemente

negra, como indicam os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2016).

Os diversos recursos instrucionais e pedagógicos utilizados em salas de aula, que predominantemente apresentam representações positivas apenas de indivíduos brancos, contribuem significativamente para a perpetuação do preconceito nas experiências cotidianas da vida escolar. Tipicamente, indivíduos negros são retratados nesses materiais apenas para representar a escravidão ou em contextos de estigma social (Cavalleiro, 2005).

Munanga (2019) afirma que já foi sugerido que o continente africano carecia de uma narrativa histórica abrangente antes da influência colonial, e os sistemas educacionais frequentemente marginalizam as contribuições negras para o desenvolvimento nacional, reduzindo suas identidades ao legado da escravidão e da diáspora. Embora a abolição seja reconhecida, sua importância é frequentemente minimizada nesse cenário. As escolas, como ambientes sociais, podem moldar positiva ou negativamente as identidades dos (as) estudantes, mas frequentemente perpetuam estereótipos, exclusão e falta de reconhecimento cultural, tornando desafiadora a promoção de uma identidade negra positiva dentro de um contexto pedagógico desigual.

Sob essa ótica, procurando mitigar esse contexto pedagógico desigual, a Lei nº 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira em todas as instituições de ensino fundamental e médio, públicas e privadas. A legislação determina a valorização da história da África e dos africanos, da luta da população negra no Brasil e de suas contribuições sociais, econômicas e políticas para a formação da sociedade brasileira, orientando que esses conteúdos sejam trabalhados de forma transversal em todo o currículo escolar, com destaque para as áreas de Artes, Literatura e História (Brasil, 2003).

Contudo, De Oliveira (2023) assegura que, mesmo com a Lei 10.639/03 em vigor há quase duas décadas, persiste a oposição à sua execução, reforçando um modelo educacional que se baseia na categorização racial. Nesse caso, persiste a crença de que as realidades, experiências e cultura da comunidade negra, cujas contribuições históricas são excluídas dos referenciais epistemológicos dominantes, não podem ser integradas. Consequentemente, no contexto educacional, a hierarquia de diferenças e experiências deve persistir, conferindo a qualquer expressão não

classificada como científica a designação de senso comum.

Consequentemente, Carreira e Souza (2013) afirmam que o compromisso com a promoção da educação antirracista exige que as instituições educacionais se envolvam com a diversidade inerente aos seus ambientes, reconhecendo cada indivíduo como uma entidade histórica com necessidades e aspirações distintas. Portanto, a implementação de práticas em sala de aula exige uma abordagem mais complexa, que leve em conta os diversos modos de existência, o que, por sua vez, requer a formulação de estratégias que promovam a valorização de todos os indivíduos.

Conforme entendimento de Munanga (2005, p. 16):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Experiências relatadas por autores como De Oliveira (2023) demonstram que práticas corporais afro-brasileiras, quando inseridas de forma contextualizada e crítica, geram engajamento, participação e transformação social. Uma proposta de intervenção baseada em danças, jogos e lutas de matriz africana na educação física escolar não apenas cumpre a legislação vigente (Lei 10.639/2003), como também contribui para a construção de uma educação antirracista, plural e libertadora. É, portanto, um caminho pedagógico potente para romper com o silenciamento histórico e construir novos sentidos para o corpo, a cultura e a escola.

À vista disso, é importante destacar ainda que no ano de 2008 passou a vigorar a Lei 11.645/08, que modifica o artigo 26/A e estabelece que:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras (Brasil, 2008).

Ao ser promulgada, a Lei 11.645/08 introduziu novas implicações. Ela não apenas reconhece a importância da história cultural africana e afro-brasileira, mas também enfatiza a importância da educação sobre a cultura indígena. Em essência, a lei afirma que o Brasil, como uma sociedade diversa, tem sido historicamente influenciado pela escravidão, levando a persistentes disparidades socioeconômicas e violência simbólica que afetam a vida de indivíduos negros, particularmente dentro das comunidades indígenas e negras escravizadas. Em última análise, as escolas têm a responsabilidade de equipar os (as) estudantes para honrar a diversidade e defender melhores condições sociais. No entanto, permanece evidente que, em ambientes educacionais, as crianças continuam a enfrentar desrespeito e percepções negativas em relação às suas identidades (Macamo; Pinto, 2016).

Conforme destaca Munanga (2005), há a necessidade de uma pedagogia das relações étnico-raciais aos quais possa ir ao combate contra o racismo tanto estrutural, como também histórico e cotidiano aos quais transpassam as instituições de ensino, deste modo, tal fato sugere não unicamente transformações curriculares, mas além disso, modificações nas atitudes, também nas práticas e relações constituídas e situadas no ambiente escolar.

Estudos acadêmicos indicam que a representação da cultura africana e afro-brasileira na educação historicamente confina a narrativa de indivíduos africanos e afro-brasileiros ao aspecto singular da escravidão, uma limitação que agravou a marginalização e a percepção de inferioridade dos afrodescendentes brasileiros. No entanto, por meio de pesquisas mais abrangentes, tornou-se evidente que africanos e afro-brasileiros fizeram e continuam a fazer contribuições significativas em vários domínios da sociedade, incluindo economia, educação, culinária, religião e muito mais (Macamo; Azevedo, 2013). A ausência de conhecimento sobre essas informações fomenta a perpetuação de uma percepção distorcida da África, o que pode, por sua vez, levar à diminuição da autoestima entre os (as) estudantes.

Conforme definido pela BNCC (Brasil, 2018), o currículo de Educação Física dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I incorpora unidades temáticas focadas em brincadeiras e jogos, danças e lutas, entendidas aqui como práticas corporais entrelaçadas; atividades originárias das culturas indígenas e africanas.

Quadro 3 – Práticas corporais de matriz africana na BNCC

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	<p>(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.</p> <p>(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.</p> <p>(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.</p>
Danças	Danças de matriz indígena e africana	<p>(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.</p> <p>(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos</p>

		<p>das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.</p>
Lutas	Lutas de matriz indígena e africana	<p>(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.</p> <p>(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.</p>

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 228-229)

O quadro elaborado a partir da BNCC (Brasil, 2018) evidencia que as práticas corporais de matriz africana encontram espaço explícito no componente curricular Educação Física por meio das unidades temáticas Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas, organizadas em objetos de conhecimento e habilidades que orientam o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental. Nessa organização, tais práticas aparecem vinculadas às manifestações culturais de matriz indígena e africana, sendo tratadas como parte do patrimônio histórico-cultural que compõe a cultura corporal de movimento (Brasil, 2018). As habilidades associadas a essas unidades temáticas envolvem experimentar, recriar, analisar e valorizar essas práticas, bem como compreender seus significados culturais e combater preconceitos que historicamente incidem sobre elas (Brasil, 2018).

A BNCC estrutura essas unidades temáticas considerando a ocorrência social das práticas corporais, partindo das esferas mais próximas da experiência dos (as) estudantes, como a comunidade e a região, para aquelas menos familiares,

relacionadas aos contextos nacional e mundial (Brasil, 2018). Tal perspectiva favorece a inserção das práticas corporais de matriz africana no currículo escolar, uma vez que muitas delas estão presentes na cultura popular brasileira e em contextos comunitários específicos, como rodas de capoeira, manifestações festivas, jogos tradicionais e danças populares. Dessa forma, práticas como jongo, capoeira, samba de coco ou jogos tradicionais de origem africana podem ser tematizadas como expressões culturais vivas, permitindo aos (às) estudantes reconhecer suas raízes históricas e suas permanências na sociedade contemporânea.

A abordagem proposta pela BNCC também se fundamenta na ideia de que todas as práticas corporais possuem caráter lúdico, embora a ludicidade não constitua o objetivo final da Educação Física escolar (Brasil, 2018). Ao brincar, dançar, lutar ou jogar, os (as) estudantes entram em contato com as lógicas internas dessas práticas, como suas regras, rituais, códigos e formas de organização, ao mesmo tempo em que constroem significados sociais e culturais compartilhados. Esse processo é particularmente relevante quando se trata de práticas corporais de matriz africana, cujas dimensões simbólicas, coletivas e históricas frequentemente articulam música, corporeidade, ancestralidade e resistência cultural.

Nesse contexto, as dimensões do conhecimento propostas pela BNCC oferecem um referencial importante para compreender como essas práticas podem ser trabalhadas pedagogicamente (Brasil, 2018). A experimentação constitui um ponto de partida fundamental, pois o conhecimento sobre as práticas corporais emerge da vivência direta do movimento, permitindo que os (as) estudantes experimentem ritmos, gestos, deslocamentos e interações próprias dessas manifestações. Em práticas de matriz africana, essa dimensão se expressa na participação em rodas, jogos corporais, cantos e movimentos coletivos, nos quais o corpo se torna meio de aprendizagem e de expressão cultural.

A dimensão do uso e apropriação amplia essa experiência ao possibilitar que os (as) estudantes desenvolvam autonomia para realizar tais práticas em diferentes contextos, dentro e fora da escola (Brasil, 2018). Isso ocorre quando os (as) estudantes aprendem estratégias de jogo, elementos técnicos das danças ou fundamentos das lutas, podendo reproduzi-los ou recriá-los em contextos de lazer, sociabilidade e expressão cultural.

A fruição, por sua vez, relaciona-se à apreciação estética e sensível dessas manifestações (Brasil, 2018). Ao observar e participar de danças, rodas ou jogos de

matriz africana, os (as) estudantes são convidados a reconhecer a beleza, a expressividade e a força cultural dessas práticas, valorizando-as como formas legítimas de produção artística e cultural.

Outra dimensão relevante é a reflexão sobre a ação, que envolve a análise das experiências vividas e das estratégias utilizadas durante a prática (Brasil, 2018). Essa reflexão pode emergir, por exemplo, quando os (as) estudantes discutem os movimentos utilizados em uma roda de capoeira, as dinâmicas coletivas de uma dança ou as estratégias presentes em jogos tradicionais, desenvolvendo uma compreensão mais crítica sobre suas próprias ações corporais.

A construção de valores ocupa lugar central nesse processo, sobretudo porque muitas práticas corporais de matriz africana foram historicamente marginalizadas ou associadas a estigmas sociais (Brasil, 2018). Ao tematizá-las na instituição escolar, abre-se espaço para discutir respeito às diferenças, reconhecimento da diversidade cultural e enfrentamento de preconceitos, promovendo uma educação comprometida com a justiça social e a valorização das culturas afro-brasileiras.

As dimensões de análise e compreensão contribuem para ampliar o conhecimento conceitual dos (as) estudantes, permitindo-lhes compreender as características das práticas corporais e situá-las em seus contextos históricos e socioculturais (Brasil, 2018). No caso das práticas de matriz africana, isso envolve discutir suas origens, processos de resistência, transformações ao longo do tempo e relações com a formação cultural brasileira.

Por último, a dimensão do protagonismo comunitário amplia o alcance da Educação Física para além do espaço escolar, incentivando os (as) estudantes a reconhecerem o acesso às práticas corporais como um direito cultural e social (Brasil, 2018). Ao identificar manifestações presentes em suas comunidades, como rodas, festas populares ou grupos culturais, os (as) estudantes podem valorizar esses espaços e participar ativamente de sua preservação e continuidade.

É importante ressaltar que, segundo a BNCC, essas dimensões não possuem hierarquia nem sequência obrigatória, devendo ser trabalhadas de maneira integrada, considerando a natureza vivencial e experiencial da Educação Física (Brasil, 2018). Esse princípio dialoga diretamente com a abordagem das práticas corporais de matriz africana, que frequentemente articulam experiência corporal, memória cultural, coletividade e reflexão crítica de forma indissociável.

Além disso, a BNCC reconhece que as práticas corporais podem ser reconstruídas no contexto escolar, considerando suas funções sociais e as condições materiais disponíveis (Brasil, 2018). Isso significa que determinadas práticas podem ser adaptadas ou recriadas pedagogicamente, mantendo seus sentidos culturais e educativos. Essa perspectiva também se aplica a outras manifestações, como as atividades aquáticas ou as práticas de aventura, que podem ser simuladas ou adaptadas conforme o contexto da escola, reforçando o caráter inventivo e contextualizado do trabalho pedagógico.

Em articulação com essas dimensões, o componente curricular de Educação Física busca desenvolver competências específicas que envolvem compreender a origem da cultura corporal de movimento, reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos das identidades culturais, analisar criticamente padrões de corpo e desempenho, combater preconceitos e ampliar o acesso às manifestações corporais (Brasil, 2018). Nesse sentido, o ensino de práticas corporais de matriz africana contribui significativamente para tais competências, pois permite aos (às) estudantes reconhecer a diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira, interpretar os significados dessas manifestações e participar de forma crítica e criativa de sua continuidade.

Assim, a presença das práticas corporais de matriz africana nas unidades temáticas da BNCC não se limita à inclusão de conteúdos específicos, mas se configura como uma oportunidade pedagógica para ampliar o repertório cultural dos (as) estudantes, fortalecer processos de valorização identitária e promover uma Educação Física comprometida com a diversidade cultural, a justiça social e o reconhecimento das múltiplas matrizes que constituem a cultura corporal brasileira. Nesse sentido, a tematização dessas práticas no currículo escolar também contribui para tensionar silenciamentos históricos e ampliar o reconhecimento das contribuições afro-brasileiras na constituição da cultura corporal de movimento.

Diante disso, compreende-se ainda que, a LDBEN indica que as aulas de Educação Física constituem uma oportunidade significativa para fomentar o convívio, a convivência e o respeito à diversidade. Nesse contexto, a implementação de brincadeiras e atividades desempenha um papel crucial na promoção da identidade e do reconhecimento, garantindo que aspectos da cultura afro-brasileira sejam reconhecidos e valorizados. É nas aulas de Educação Física que os (as) estudantes

são apresentados a uma variedade de culturas (Brasil, 2003; Brasil, 2008; Brasil, 2018).

Portanto, a invisibilização das práticas corporais afro-brasileiras na escola é uma forma de racismo simbólico que precisa ser combatida. Reconhecer, valorizar e incorporar essas expressões na Educação Física é um passo fundamental para promover uma pedagogia antirracista, que respeite a diversidade, fortaleça a identidade negra e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e plural (Davis, 2016; Almeida, 2019).

A discussão sobre a invisibilização das práticas corporais de matriz africana na escola evidencia a necessidade de promover uma intervenção pedagógica que valorize e integre essas manifestações culturais ao currículo da Educação Física. As danças, os jogos e as lutas afro-brasileiras, como a capoeira, o jongo, o maracatu e o samba de roda, não devem ser apenas conteúdos esporádicos ou comemorativos, mas parte estrutural e contínua do processo de ensino-aprendizagem. Ao reconhecê-las como práticas legítimas, ricas em saberes, histórias e simbologias, a escola contribui para a valorização da cultura afro-brasileira e para o enfrentamento do racismo estrutural (Almeida, 2019).

Nesse viés, conforme entendimento de Bento (2012, p. 28):

No ambiente escolar pouco ou quase nada tem se discutido sobre as relações étnico-raciais, quer seja nas aulas de educação física, quer seja nos demais componentes curriculares (História, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Artes, Biologia, entre outros). A história e cultura dos povos indígenas e africanos, não raro, se restringem a alguns conteúdos ilustrativos realizados em datas comemorativas (19 de abril - Dia do Índio; 13 de maio - Dia da Libertação dos Escravos; 20 de novembro - Dia da Consciência Negra) não perpassando o dia a dia na escola, muito menos de forma crítica.

A restrição dos temas abordados nas aulas de Educação Física contraria os objetivos estabelecidos e sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que, juntamente com os três blocos de conteúdo, incorporam a pluralidade cultural como um dos temas centrais (Brasil, 1997). Esse tema central visa promover o respeito e a valorização das diversas culturas presentes no Brasil, promovendo, assim, uma convivência mais harmoniosa na sociedade e rejeitando qualquer forma de discriminação (Darido *et al.*, 2001). Além disso, essa limitação de conteúdo contraria a variedade de práticas corporais previstas para a disciplina, conforme especificado pela BNCC (Brasil, 2018).

A integração da cultura afro-brasileira em contextos educacionais é crucial para

desafiar estereótipos e promover a educação antirracista. No entanto, essa integração permanece limitada devido à falta de recursos, à implementação inadequada e a concepções equivocadas, especialmente na Educação Física, onde práticas como a capoeira são frequentemente mal compreendidas ou banalizadas por conta de preconceitos religiosos e culturais. Para incorporar efetivamente essas expressões culturais, é necessário ir além da inclusão superficial de conteúdo e adotar abordagens que contextualizem e afirmem sua importância cultural e civilizacional dentro do currículo.

3 ENTRE A RODA E O CADERNO: O CAMINHO DA PESQUISA

O percurso metodológico deste trabalho fundamentou-se numa abordagem de cunho qualitativo, por se mostrar adequada à compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas culturais e educativas. Conforme assinala Minayo (2014, p. 57):

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Dessa forma, ao tratar das relações étnico-raciais no contexto escolar, esta pesquisa reconheceu que o conhecimento é produzido nas interações e nas experiências cotidianas, sendo, portanto, um processo cultural e interpretativo. Como enfatiza Minayo (2014), o campo da investigação qualitativa abrange o cotidiano e as suas múltiplas interpretações, que emergem das vivências e das práticas simbólicas dos sujeitos.

Considerando o objetivo deste estudo: evidenciar as relações da tríade danças, jogos e lutas no trato pedagógico com a matriz africana e com as culturas afro-brasileira e africana. A pesquisa qualitativa constituiu-se como instrumento essencial para a compreensão dos significados e valores expressos nas práticas corporais dos (as) estudantes.

Para sustentar essa interpretação, buscaram-se aportes teóricos na antropologia interpretativa, segundo a qual o foco da análise não reside em leis universais, mas na interpretação dos significados culturais. Conforme destaca Geertz (1989), a antropologia deve ser entendida como uma ciência interpretativa, que busca decifrar teias de significados tecidas pelos próprios sujeitos dentro de seus contextos sociais.

Complementarmente, este estudo dialoga com os pressupostos da Pretagogia (Silva, 2013; Petit, 2015), referencial teórico-metodológico que emerge das epistemologias negras e propõe uma pedagogia centrada na experiência, na corporeidade e na ancestralidade africana e afro-brasileira. A Pretagogia reconhece o corpo negro como território de conhecimento, memória e resistência, valorizando os saberes ancestrais historicamente invisibilizados pela colonialidade do saber (Silva, 2013; Petit, 2015).

Ao articular a Pretagogia com a abordagem qualitativa interpretativa, este trabalho assume o compromisso ético-político de descolonizar as práticas pedagógicas, situando as danças, jogos e lutas de matriz africana não como objetos de estudo externos, mas como manifestações epistemológicas legítimas que produzem conhecimento desde dentro. Nessa perspectiva, os sujeitos participantes não são apenas informantes, mas coprodutores de saberes, cujas narrativas corporais e simbólicas constituem fontes privilegiadas para a compreensão das culturas afro-brasileira e africana no contexto escolar.

Nesse sentido, sob a ótica de Oliveira (2005) o estudo assumiu o corpo e a ancestralidade como categorias analíticas centrais. O corpo foi compreendido como arquivo vivo da ancestralidade, espaço simbólico e expressivo no qual se manifestam as práticas e os saberes de matriz africana. A ancestralidade, por sua vez, foi compreendida como episteme fundante, princípio organizador dos saberes, valores e práticas corporais afro-brasileiras e africanas, constituindo-se como chave interpretativa para a análise das danças, jogos e lutas. O corpo, ao expressar danças, jogos e lutas, materializa significados históricos e identitários que traduzem as experiências de resistência, pertencimento e valorização cultural, ao passo que a ancestralidade fornece os códigos, as cosmopercepções e as filosofias que estruturam essas práticas (Oliveira, 2005; Silva, 2013; Petit, 2015).

A Pretagogia fundamenta, assim, a escolha metodológica de valorizar o corpo e a ancestralidade como categorias indissociáveis, reforçando que as práticas corporais carregam em si pedagogias próprias, enraizadas em cosmovisões africanas que compreendem o conhecimento como experiência vivida, compartilhada e incorporada, transmitida através das gerações por meio da memória ancestral inscrita no corpo (Oliveira, 2005; Silva, 2013; Petit, 2015).

Assim, a articulação entre a abordagem qualitativa, os referenciais da antropologia interpretativa e os pressupostos da Pretagogia permitiu compreender as práticas corporais como textos culturais, cuja leitura e análise se realizaram a partir dos significados atribuídos pelos participantes às suas próprias ações, bem como dos saberes ancestrais que fundamentam essas práticas.

A coleta de dados ocorreu mediante notas de campo e registros audiovisuais, de modo a captar o dinamismo das interações, as expressões corporais, os gestos ancestrais e as narrativas simbólicas presentes nas aulas. Esse conjunto de informações possibilitou construir uma descrição significativa (Geertz, 1989) das

experiências pedagógicas, valorizando a pluralidade de vozes e percepções, bem como os conhecimentos ancestrais mobilizados pelos sujeitos.

Dessa forma, a metodologia qualitativa interpretativa, fundamentada na Pretagogia e estruturada nas categorias analíticas corpo e ancestralidade, não apenas orientou o olhar investigativo, mas também favoreceu a valorização das epistemologias afro-brasileiras, contribuindo para um percurso metodológico comprometido com a escuta, a reflexão e a reconstrução dos significados culturais que emergem do corpo e das práticas educativas ancestralmente referenciadas.

Encerrando este percurso metodológico, reafirma-se que a investigação não se limitou a observar práticas corporais, mas a viver e interpretar o movimento como linguagem, memória e resistência. O corpo e a ancestralidade, categorias centrais deste estudo, configuraram-se como fios condutores de uma tessitura epistemológica que entrelaça gesto e sentido, presença e herança, passado e devir.

A opção pela abordagem qualitativa, fundamentada na antropologia interpretativa e na Pretagogia, não foi apenas uma escolha técnica, mas uma tomada de posição ético-política: a de reconhecer nos sujeitos pesquisados, crianças, corpos em formação, os autores de saberes legítimos, enraizados em histórias que atravessam o Atlântico e se reatualizam nas escolas brasileiras.

A cada aula, o conhecimento emergiu da experiência compartilhada, da ludicidade que desperta o riso e da reflexão que desestabiliza certezas. A roda tornou-se método; o jogo, metáfora; o corpo, texto; e a ancestralidade, voz que ecoa por entre gestos e silêncios.

Assim, o percurso metodológico aqui descrito não pretende oferecer um modelo fechado, mas uma possibilidade de travessia, um convite à escuta sensível das corporeidades afrodescendentes que habitam o cotidiano escolar. Que o caminhar descrito inspire outras experiências pedagógicas comprometidas com a descolonização do saber e com a revalorização das epistemologias que dançam, lutam e jogam no corpo vivo da história.

3.1 A escola como quilombo possível: vozes e corpos em movimento

O presente estudo reconheceu a escola como um espaço potencial de resistência e valorização da cultura afro-brasileira, concebendo-a como um “quilombo possível”, onde vozes e corpos em movimento se encontraram para afirmar

identidades, experiências e saberes muitas vezes invisibilizados ou marginalizados historicamente.

Dentro dessa perspectiva, a análise concentrou-se em uma turma específica, permitindo observar de forma detalhada como práticas corporais de matriz africana poderiam ser incorporadas às aulas, promovendo a participação ativa dos (as) estudantes e fortalecendo a consciência étnico-racial no ambiente escolar.

Diante desse contexto, definiu-se o universo da pesquisa, contemplando uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I, composta por 30 estudantes matriculados (as) para o ano letivo de 2025 em uma escola da rede municipal de Sorocaba/ SP, localizada na zona oeste. Durante o processo de recrutamento, 25 autorizaram a participação na pesquisa, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), assinado pelos (as) responsáveis legais, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE B), assinado pelos próprios (as) participantes, garantindo compreensão e concordância com a participação no estudo. Vale ressaltar que, inicialmente, a turma contava com 28 estudantes, e dois foram incluídos ao longo do ano letivo. O recrutamento ocorreu presencialmente pelo professor-pesquisador, por meio de convite direto aos (às) participantes regularmente matriculados (as) na turma envolvida.

Em face ao exposto, optou-se pela utilização de nomes fictícios de referências quilombolas para identificar os (as) estudantes ao longo da análise, como forma de preservar suas identidades e assegurar os princípios éticos de confidencialidade e proteção, especialmente por se tratar de pesquisa com crianças. A escolha desses nomes foi realizada com o apoio e a escuta dos integrantes do Quilombo Caxambu, bem como dos Grupos de Jongo Turi Vimba e de Capoeira Resiliência (todos de Salto de Pirapora), reconhecendo a importância dessas referências culturais na construção simbólica do estudo. Além de atender às exigências éticas, essa decisão dialoga com a perspectiva do trabalho ao valorizar matrizes culturais afro-brasileiras e reafirmar o quilombo como referência política, pedagógica e identitária, fortalecendo a coerência entre os procedimentos metodológicos adotados e os pressupostos teóricos que orientam a pesquisa.

Quadro 4 – Nomes quilombolas e seus significados

Seq.	Nº de chamada	Nome Simbólico	Significado / Contexto	Gênero
1	1	Dandara	Guerreira quilombola e esposa de Zumbi, símbolo da resistência feminina.	Feminino
2	3	Tainá	Palavra indígena que significa “estrela”, muito usada em nomes femininos quilombolas.	Feminino
3	4	Zumbi	Líder do Quilombo dos Palmares, símbolo máximo da resistência negra.	Masculino
4	5	Makota	Palavra em línguas <i>bantu</i> que significa “mulher forte”.	Feminino
5	6	Ganga Zumba	Primeiro líder do Quilombo dos Palmares, símbolo da luta pela liberdade.	Masculino
6	7	Cosme	Nome comum em comunidades quilombolas, representa ancestralidade.	Masculino
7	8	Sebastião	Nome tradicional, simboliza herança cultural quilombola.	Masculino
8	9	Benedito	Nome ligado à fé e resistência comunitária nas comunidades quilombolas.	Masculino
9	10	Caxambu	Nome do espaço quilombola em Salto de Pirapora, símbolo local de resistência.	Masculino
10	11	Resistência	Marca da luta histórica e presente das comunidades quilombolas.	Masculino
11	12	Manduca	Nome tradicional quilombola, associado a liderança local.	Masculino
12	13	Candanga	Nome associado a quilombolas do Centro-Oeste, símbolo de resistência local.	Feminino
13	14	Kalunga	Comunidade quilombola histórica, também significa “mar profundo” em <i>Kimbundu</i> .	Masculino

14	15	Preta	Termo usado para afirmar a identidade negra nas comunidades quilombolas.	Feminino
15	16	Nayara	Palavra indígena que significa “água viva”, usada em contextos de resistência.	Feminino
16	17	Arani	Palavra africana que significa “guerreira”, símbolo de força.	Feminino
17	18	Tiriri	Instrumento musical usado em celebrações quilombolas.	Feminino
18	20	Moganga	Palavra que remete a líder espiritual ou curandeiro na cultura africana.	Masculino
19	21	Turi	Palavra que significa “povo” em língua africana, simbolizando união.	Masculino
20	23	Capoeira	Manifestação cultural de luta/dança, criada por quilombolas.	Feminino
21	24	Flor de Jatobá	Planta típica da região quilombola, simboliza enraizamento e força.	Feminino
22	25	Liberdade	Valor central para os quilombolas, símbolo maior da luta por autonomia.	Masculino
23	26	Sabino	Nome presente em várias comunidades quilombolas, marca de identidade.	Feminino
24	28	Nzinga	Rainha africana e símbolo de resistência contra a colonização.	Feminino
25	30	Esperança	Símbolo de futuro, força e renovação nas comunidades.	Feminino

Fonte: Autoria própria/ Quilombo Caxambu (2026)

Todo o processo de coleta de dados foi conduzido com rigor ético, respeitando as normas de proteção e confidencialidade previstas para pesquisas com menores de idade. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº CAAE 86439925.0.0000.5504, obtendo parecer de aprovação nº 7.732.690, datado de 29 de julho de 2025, assegurando a conformidade ética de todas as etapas do estudo e o respeito aos direitos dos (as) participantes.

3.2 Memórias gravadas em papiros

Desde os primórdios da humanidade, o registro de experiências, saberes e acontecimentos sempre foi uma forma de perpetuar o conhecimento. Assim como os antigos egípcios utilizavam os papiros para documentar suas descobertas, práticas religiosas e experiências cotidianas, as notas de campo na pesquisa qualitativa assumiram um papel análogo: capturaram, de maneira sistemática, tudo aquilo que o professor-pesquisador observou e vivenciou junto à turma durante as aulas de Educação Física.

Enquanto os papiros guardavam, através de símbolos e escritas, o legado cultural e científico de uma civilização, as notas de campo preservaram as memórias vividas, permitindo que experiências pedagógicas se tornassem objeto de análise e reflexão. Tal como os escribas egípcios dedicavam cuidado e precisão ao escrever, o professor-pesquisador, atento às interações e vivências junto à turma, transformou suas observações em registros que serviram de base para a compreensão do processo educativo e para a produção de conhecimento científico.

Para a realização da coleta de dados, utilizaram-se notas de campo, que são consideradas uma importante fonte de dados na pesquisa qualitativa e que segundo Bogdan e Biklen (1994) é o relato escrito daquilo que se observa, com anotações por parte do pesquisador de tudo que se vê, ouve e experencia durante o trabalho em campo. Nesse sentido, os autores apontam que:

O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante, todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se colectivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150).

Dessa forma, as notas de campo funcionaram como verdadeiros “papiros contemporâneos”, preservando a memória das experiências pedagógicas e possibilitando que as histórias de aprendizagem, descobertas e interações fossem revisitadas, analisadas e compartilhadas, garantindo que cada detalhe observado contribuísse para a construção de interpretações significativas sobre a prática educativa.

3.3 Entre vozes e papiros

No contexto desta pesquisa, os registros de campo desempenharam um papel fundamental ao preservar as vozes dos (as) estudantes, incluindo as falas do corpo que muitas vezes permanecem silenciadas no cotidiano escolar. Esses registros não foram apenas documentos, mas instrumentos que possibilitaram a reflexão e a interpretação das práticas corporais de matriz africana, capturando os sentidos que emergem das expressões corporais realizadas.

De forma análoga aos papiros antigos, que guardavam saberes e histórias, as notas de campo preservaram a memória das vivências pedagógicas, resgatando e atribuindo novos significados às experiências compartilhadas nas aulas de Educação Física. Por meio dessa abordagem, os registros não só documentaram, mas também transformaram movimentos e expressões em formas de saber que refletiram e reinterpretaram o processo educativo, compreendido em sua dinâmica e complexidade.

Para sustentar o caráter reflexivo da abordagem qualitativa, Minayo (2014, p. 195) destaca que: “A investigação qualitativa requer, como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”. À vista disso, o professor-pesquisador se envolveu ativamente no ambiente de experiencição do objeto investigado, participando das atividades e interagindo com os (as) estudantes para reconhecer, em coautoria com eles (as), os significados emergentes das práticas corporais.

A metodologia antropológica, sob a ótica de Oliveira (2000) é fundamental para a produção do conhecimento na área, pois orienta tanto a coleta quanto a análise dos dados sobre os fenômenos sociais e culturais. Suas técnicas de pesquisa são variadas e ajustadas a cada contexto, assegurando a qualidade, a profundidade e a relevância das informações obtidas. Entre essas técnicas, destaca-se a observação participante, na qual o antropólogo se integra ao cotidiano do grupo estudado, participando de suas práticas e vivências. Esse método possibilita uma compreensão mais abrangente das dinâmicas sociais e das sutilezas culturais ao permitir que o pesquisador experimente diretamente os significados, os rituais e os contextos da comunidade investigada (Oliveira, 2000).

Nesse processo, a observação participante foi mais do que uma técnica de coleta, configurando-se como um dispositivo epistemológico, um ato de presença interpretativa, no qual o pesquisador se imergiu nas vivências corporais e interpretou os sentidos que delas emergiam. Essa abordagem implicou que a observação fosse um processo ativo, dialógico e relacional, em constante interação com os (as) estudantes, em que o pesquisador também se tornou parte do processo simbólico investigado.

Para ratificar o exposto, Queiroz *et al.* (2007) enuncia que

A observação participante é uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. (Queiroz *et al.*, 2007, p. 278).

Queiroz *et al.* (2007) destacam ainda que a pesquisa participante valoriza a interação social, entendendo-a como um processo dinâmico de construção de conhecimento mútuo, no qual as partes e o todo se influenciam de maneira constante. Esse processo não apenas gera, mas também sustenta a linguagem, a cultura e as normas, tornando-se, assim, a própria origem de novos saberes. Além disso, os autores ressaltam que um princípio essencial da observação participante é a integração do pesquisador ao objeto de estudo, estabelecendo uma interdependência entre o conhecimento e o conhecedor, onde ambos se interligam e se transformam mutuamente. Nessa perspectiva, a observação participante, entendida como um processo imersivo e interativo, é vista por diversos autores como um método que exige do pesquisador um envolvimento profundo com o objeto de estudo.

Em suma, Geertz (1989), em sua obra clássica sobre a interpretação das culturas, compartilha dessa visão, sustentando que interpretar culturas implica ir além do distanciamento observacional, exigindo um envolvimento profundo do pesquisador, que busca compreender os significados construídos pelos sujeitos em suas ações e interações cotidianas. Nesse sentido, a interpretação cultural, ancorada na noção de descrição significativa, constitui um movimento de imersão nos sistemas simbólicos, permitindo acessar o mundo social a partir das teias de significados tecidas pelos próprios sujeitos.

3.4 Interpretar a roda, decifrar os sentidos

Interpretar as práticas corporais de matriz africana, registradas nas memórias vividas durante o processo de ensino-aprendizagem, é como decifrar os diferentes movimentos de uma roda: cada gesto, cada expressão, cada som e cada ação representam um pedaço do todo, uma parte essencial de uma história que se entrelaça e se repete, mas também se reinventa. As rodas são símbolos de continuidade e de ciclos, e da mesma forma, os dados coletados neste estudo são analisados em sua totalidade, com atenção aos detalhes e ao significado que esses fragmentos podem trazer. Cada elemento das práticas corporais analisadas reflete não apenas o movimento físico, mas também um profundo contexto cultural, histórico e social que merece ser desvendado e compreendido.

Para contribuir a interpretação cultural alicerçada em Geertz (1989), as notas de campo coletadas serão analisadas por meio da Análise de Conteúdo, embasada por Bardin (2016), que se trata de um procedimento de análise de dados qualitativos voltado à interpretação de discursos, falas, textos e outros materiais de natureza diversa.

Como elucida Bardin (2016, p. 15):

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e conteúdos) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

Dessa maneira, a metodologia combina o rigor científico com flexibilidade interpretativa, permitindo exploração profunda e específica dos dados, tornando-se particularmente útil em pesquisas qualitativas, onde a interpretação dos significados e contextos é de extrema relevância, ou seja, organização, codificação e interpretação de dados, com base em critérios bem definidos.

A organização da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), estrutura-se em três etapas principais articuladas. A primeira, denominada pré-análise, consiste na organização inicial do material empírico, envolvendo a leitura flutuante dos dados, a seleção dos documentos, a definição do corpus a partir de critérios de representatividade e pertinência, a formulação dos objetivos analíticos e a preparação do material para as etapas subsequentes.

Bardin (2016) fundamenta que a segunda etapa corresponde à exploração do material, momento em que se realiza a codificação propriamente dita, por meio do recorte dos dados em unidades de registro e de contexto, da enumeração e da construção de categorias, as quais podem ser estabelecidas segundo critérios semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos.

Por fim, a terceira etapa refere-se ao tratamento dos resultados e à interpretação, caracterizada pela inferência controlada, na qual o pesquisador analisa os dados à luz das categorias construídas, considerando o conteúdo da mensagem, o emissor, o receptor e o meio de circulação, assegurando rigor metodológico ao processo interpretativo (Bardin, 2016).

A análise das práticas corporais será orientada por duas categorias principais, construídas a partir das memórias vividas: corpo, que engloba as expressões, gestos e movimentos observados nas práticas corporais; e ancestralidade, que diz respeito à conexão com as raízes culturais, históricas e espirituais presentes nas ações dos (as) participantes. Ambas as categorias são sustentadas pela narrativa quilombola, que se refere aos significados de identidade e resistência presentes nas práticas de matriz africana.

Para entender a dinâmica dessas práticas, a codificação será feita a partir dos registros, organizando os dados de acordo com essas categorias. Por exemplo, gestos específicos durante as danças ou lutas podem ser classificados como símbolos de resistência quilombola, enquanto expressões faciais ou gestos corporais podem se referir à vivência da ancestralidade.

Conclui-se, assim, que a metodologia de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), legitima a importância da reflexão crítica acerca do papel do (a) pesquisador (a) no processo interpretativo dos dados. Ao articular rigor metodológico, expresso nos procedimentos de codificação, categorização e inferência, com uma abordagem sensível aos contextos sociais e culturais que atravessam os materiais analisados, essa metodologia configura-se como uma ferramenta potente para a pesquisa qualitativa contemporânea, assegurando uma interpretação controlada e teoricamente fundamentada.

A escolha do 4º ano como público-alvo tem uma justificativa clara: a faixa etária é adequada para o trabalho com a tríade de danças, jogos e lutas, além de ser uma fase propícia ao desenvolvimento da capacidade crítica dos (as) estudantes. No ano anterior, eles (as) já haviam participado de atividades com danças e lutas de matriz

indígena e com brincadeiras e jogos (incluindo jogos de tabuleiro) de matriz africana, o que possibilitaria a continuidade do trabalho e a ampliação de outras questões étnico-raciais.

Além disso, observou-se no ano anterior que havia limitações decorrentes de uma turma com poucos (as) estudantes críticos (as), autônomos (as) e capazes de oralizar suas ideias de forma clara. Ainda assim, os (as) estudantes demonstraram abertura para a proposta de entrelaçar as práticas corporais de matriz africana, o que favoreceria a reflexão aprofundada sobre questões raciais, culturais e identitárias. Assim, buscou-se estimular uma maior criticidade nos (as) participantes, ampliando a percepção de coletividade e pertencimento. Acreditava-se que, ao trabalhar essas questões de forma coletiva, seria possível potencializar o desenvolvimento global dos (as) estudantes e, assim, superar as limitações mencionadas.

Enfim, com base nas considerações anteriores, a pesquisa seguiu a estrutura estabelecida para a coleta de dados e a análise das práticas corporais, respeitando as dinâmicas e limitações do grupo envolvido. Assim, os procedimentos do estudo foram devidamente autorizados pela direção da escola, e as aulas de Educação Física já faziam parte da rotina da instituição, não sendo afetadas pela pesquisa. Dessa forma, a pesquisa respeitou o espaço de vivência dos (as) estudantes, garantindo a continuidade das atividades escolares regulares, sem prejuízo para a dinâmica da escola e dos (as) participantes.

3.5 Rotas de Ancestralidade: a sequência das memórias

A unidade didática, compreendida aqui como a sequência das memórias vividas, trouxe em seu bojo o tema simbólico “Corpo Ancestral em Movimento”, propondo uma jornada pedagógica que entrelaçou as práticas corporais de matriz africana – mais especificamente a tríade danças, jogos e lutas – com saberes simbólicos, históricos e culturais. Inspirada na noção de cultura como sistema de significados (Geertz, 1989), esta proposta reconheceu o corpo como texto e território, capaz de narrar memórias, resistências e pertencimentos. Aqui, o movimento não foi apenas expressão física, mas linguagem simbólica ancestral que comunicou cosmovisões, espiritualidade e coletividade.

Ao adotar o termo Rotas de Ancestralidade, em lugar de blocos, a proposta subverteu a narrativa da diáspora negra marcada exclusivamente pela dor, recriando

simbolicamente os navios negreiros como embarcações que, agora, transportaram saberes, ritmos, lutas e celebrações. Assim, ressignificou-se a travessia como possibilidade de herança viva e potência cultural.

Inspirada também nos princípios da complexidade (Morin, 2001), a unidade articulou dança, jogo e luta como expressões interconectadas da Cultura Corporal de Movimento com escopo na matriz africana, como explorado em Granato e Pellanda (2014) e Climaco (2022). Cada rota valorizou a integração entre corpo, natureza, espiritualidade e comunidade, promovendo uma Educação Física que celebrou a ancestralidade como patrimônio vivo e coletivo.

Na Rota de Ancestralidade 1 – Conectando Corpo, História e Cultura, composta por 4 aulas, o tema “O Corpo como Memória: Do Navio Negreiro ao Quilombo” foi desenvolvido com base nos símbolos do navio negreiro e da boneca Abayomi. Os objetivos foram compreender como a diáspora africana influenciou as práticas corporais no Brasil e vivenciar a simbologia afetiva da Abayomi como resistência cultural. A atividade envolveu a criação individual da boneca Abayomi em grupos, finalizando com uma roda de conversa sobre corpo e memória.

Nas aulas seguintes, o tema “Cosmovisão Africana: O Corpo, a Natureza e o Movimento/Forças da Natureza: Orixás e seus movimentos” foi explorado por meio dos símbolos dos elementos da natureza, dos orixás e da força coletiva. Buscou-se relacionar corpo, ancestralidade e elementos naturais da cosmovisão africana, explorar expressões corporais inspiradas em orixás como símbolos de força e conexão, relacionar as práticas corporais com a visão de mundo africana e associar os movimentos corporais aos arquétipos dos orixás, relacionando-os às forças naturais e à sabedoria ancestral.

As atividades incluíram expressão corporal inspirada nos elementos da natureza (vento, terra, água e fogo) e uma sequência de expressão corporal com movimentos inspirados nos orixás: Ogum, com força e firmeza, movimentos retos e com ritmo forte; Oxóssi, com leveza, agilidade e foco, representado por saltos, deslocamentos e gestos de arco e flecha; Iansã, com giros e deslocamentos rápidos, simbolizando o vento e a transformação; Oxum, com fluidez e doçura em movimentos ondulados com braços e quadris; Xangô, com equilíbrio e poder, gestos simétricos e firmes com pés bem apoiados; e Iemanjá, com suavidade e acolhimento, fluidez dos braços como ondas, respiração e balanço do corpo.

A proposta “Zumbi e Dandara: A Luta e a Resistência nos Quilombos” foi conduzida a partir dos símbolos Zumbi dos Palmares e Dandara. O objetivo foi compreender a importância dos quilombos e da resistência física e cultural. As atividades consistiram em jogos de perseguição e resistência, onde os (as) estudantes trabalharam coletivamente para proteger o quilombo, explorando agilidade, estratégia e a memória coletiva de resistência.

Na Rota de Ancestralidade 2 – Entrelaçando Dança, Jogo e Luta, composta por 8 aulas, o tema “Puxada de Rede: O Corpo no Trabalho e na Celebração” foi guiado pelos símbolos do mar e da sobrevivência dos povos africanos escravizados. Buscou-se vivenciar a resistência corporal e cultural nos quilombos e nas tradições afro-brasileiras, através da expressão corporal em grupo representando o trabalho no mar e a luta pela sobrevivência.

Em seguida, o tema “Capoeira e Maculelê: Ginga, Resistência e Roda de Proteção”, tendo como símbolo a roda como espaço de resistência cultural, propôs vivenciar a resistência corporal e cultural nos quilombos e nas tradições afro-brasileiras, além de explorar dança, luta e ritmo como expressões de sobrevivência, proteção e coletividade. A vivência de capoeira e maculelê se deu através de jogos com improvisação com bastões simbólicos e transições rítmicas, movimentos de ginga, floreios e movimentos de ataque e defesa baseados na capoeira, com roda de capoeira e ritmo com bastões e improvisos corporais em roda.

No tema “Danças Afro-Brasileiras: O Corpo como Tambor/ Celebração do Corpo: Roda Afro-Brasileira/ O Tambor na Cultura Africana: Ritmo, Energia e Conexão Ancestral”, os símbolos trabalhados foram o corpo como festa e ancestralidade, o tambor como som de resistência e união, a celebração da cultura afro-brasileira, a sabedoria ancestral transmitida por oralidade e ritmo, o corpo como narrativa ancestral e, a vivência e expressão livre. Os objetivos foram trabalhar o ritmo e a oralidade como formas de resistência cultural afro-brasileira e promover a expressão corporal através de danças afro-brasileiras.

As atividades envolveram dança do jongo e do samba de coco com ênfase nos pés, palmas e percussão corporal, exploração dos ritmos e movimentos com ênfase na expressão corporal e conexão ancestral através do tambor e da dança, vivência dos ritmos do samba de coco e do jongo promovendo a fluidez no movimento e o fortalecimento da cultura afro-brasileira através do corpo, roda de improviso e expressividade, combinação criativa dos movimentos vivenciados, roda com

alternância de liderança, criando um espaço coletivo de improvisação, samba de roda como celebração com canto, ritmo e movimentos circulares em grupo, vivência do tambor como corpo que pulsa e transmite história, reflexão e partilha oral em roda.

No desenvolvimento do tema “Lutas Africanas: O Corpo como Ferramenta de Defesa/Quilombo dos Palmares: Estratégia e Sobrevivência Corporal”, os símbolos foram: a autodefesa, o território e a identidade africana, e o quilombo como espaço de liberdade. Os objetivos foram introduzir lutas africanas como expressões de identidade e resistência e vivenciar jogos de defesa simbólica e proteção coletiva. As atividades envolveram introdução a gestos e movimentos inspirados em *Dambe* (Nigéria), *Laamb* (Senegal), *Nguni* (África do Sul), *Moringue* (Madagascar), e um jogo cooperativo de defesa do território coletivo (quilombo), com estratégias de ocupação territorial, princípios de ataque e defesa, esquivas, retenção e escapada, além da união do grupo.

Em suma, na Rota de Ancestralidade 3 – O Corpo como História Viva: O que aprendemos? composta por 4 aulas, a proposta “Roda de Movimento: Expressando a Cultura Afro-Brasileira” teve como objetivo observar a integração entre dança, jogo e luta, representadas nas falas dos (as) estudantes através da dinâmica “Tecendo Vidas”.

O “Quilombo dos Sonhos: Criando nossa Cultura Corporal” visou estimular autoria e criatividade, com a criação de dança inspirada nas vivências e a partilha e apreciação coletiva. Isto posto, em “Celebração da Resistência: O Corpo como Patrimônio Cultural”, o objetivo foi conectar prática e história das expressões afro-brasileiras com construção em grupo de sequências improvisadas visando a apresentação de encerramento. Findou-se com roda de conversa final sobre a jornada, traduzindo em avaliação colaborativa e afetiva.

No encerramento, “Corpo Ancestral em Festa”, o objetivo foi celebrar identidade, ancestralidade e resistência corporal, com uma celebração simbólica com música e dança, roda final de integração e despedida.

A travessia agora se desloca do campo da criação pedagógica para o território da escuta e da interpretação. Após percorrer as Rotas de Ancestralidade e experienciar o corpo como memória viva, o movimento seguinte foi o de compreender os sentidos que emergiram dessas práticas.

Quadro 5 – Síntese da organização da unidade didática com tema simbólico “Corpo Ancestral em Movimento”

Rota de Ancestralidade	Temas desenvolvidos	Objetivos principais	Atividades / Vivências	Nº de aulas
Rota 1 – Conectando Corpo, História e Cultura	O corpo como memória; Cosmovisão africana; Forças da natureza e movimentos dos orixás; Zumbi e Dandara	Compreender a influência da diáspora africana nas práticas corporais; relacionar corpo, natureza e ancestralidade; reconhecer símbolos de resistência cultural	Confecção da boneca Abayomi; expressão corporal inspirada nos elementos da natureza; movimentos corporais inspirados em orixás; jogos de resistência e proteção do quilombo	4
Rota 2 – Entrelaçando Dança, Jogo e Luta	Puxada de Rede; Capoeira e Maculelê; Danças afro-brasileiras; Lutas africanas	Vivenciar práticas corporais afro-brasileiras como expressões de resistência cultural; explorar dança, jogo e luta como manifestações da Cultura Corporal de Movimento	Simulação corporal da puxada de rede; roda de capoeira e maculelê; vivência de jongo e samba de coco; improvisação corporal em roda; jogos inspirados em lutas africanas e defesa do território	8
Rota 3 – O Corpo como História Viva	Roda de movimento; Quilombo dos sonhos; Celebração da resistência; Corpo ancestral em festa	Sistematizar aprendizagens; estimular autoria e criatividade; refletir sobre ancestralidade, identidade e resistência	Dinâmica “Tecendo vidas”; criação coletiva de movimentos e danças; apresentação simbólica; roda de conversa avaliativa e celebração final	4

Fonte: Autoria própria (2026)

4 ENTRE GESTOS E SENTIDOS: A LEITURA DOS CORPOS

*"Eu peço licença
 Peço licença aos Griôs (mais velhos, mestres)
 Eu peço licença
 Nossa Senhora Mãe de Deus
 Eu peço licença
 São Benedito protetor
 Eu peço licença
 Ao Quilombo Caxambú
 Eu peço licença
 Aos moradores do lugar
 Eu peço licença
 A todos os Orixás
 Agradeço aos Griôs
 E a todos quilombolas
 Turi Vimba vai chegar
 Com a luz de Nossa Senhora"*
Grupo Turi Vimba – Quilombo Caxambu

4.1 Quando o quilombo ensina: escolhas pretagógicas em movimento

As escolhas analíticas que orientam este trabalho não emergem de forma aleatória, tampouco exclusivamente da literatura acadêmica. Elas são resultado de um entrecruzamento intencional entre fundamentos teóricos, princípios epistemológicos de matriz africana, a organização da unidade didática desenvolvida e, sobretudo, aquilo que o campo revelou ao longo das aulas. O chão da escola, atravessado por práticas corporais (Granato e Pellanda, 2014), narrativas, silêncios, resistências e descobertas, tornou-se um espaço de escuta atenta, onde determinados eixos se impuseram como centrais para compreender os processos educativos vivenciados.

Nesse movimento, as categorias analíticas mobilizadas dialogaram com contribuições da antropologia interpretativa, compreendendo a cultura como uma teia de significados tecida nas relações de interdependência entre os (as) participantes da

pesquisa, conforme proposto por Geertz (1989), o que possibilitou interpretar as práticas corporais e os sentidos atribuídos a elas a partir do contexto vivido.

Desde a concepção da unidade didática, inspirada nas práticas corporais de matriz africana, buscou-se romper com uma lógica fragmentada e eurocentrada da Educação Física escolar. A aproximação com autores e autoras que dialogam com epistemologias negras, com a Pretagogia (Silva, 2013; Petit, 2015) e com os Fundamentos Ontológicos Africanos (FOA) (Climaco, 2022) apontou para a necessidade de uma prática pedagógica que reconhecesse outras formas de produzir conhecimento, formas que se constroem na relação, na oralidade, no gesto, no ritmo, na circularidade e no pertencimento coletivo. Essa base teórica não apenas orientou o planejamento, mas abriu caminhos para que o próprio campo indicasse quais dimensões mereciam ser aprofundadas analiticamente.

A decisão de trazer pessoas com experiências quilombolas para contribuir com o percurso pedagógico partiu do entendimento de que certos saberes não podem ser plenamente acessados apenas por meio de livros ou descrições didáticas. A presença dessas pessoas ampliou o sentido das práticas, deslocando-as do lugar de “conteúdo” para o de experiência viva, compartilhada e situada. Ao ouvir histórias, observar gestos, aprender cantos, ritmos e modos de organização coletiva, os (as) estudantes passaram a se relacionar com esses conhecimentos de maneira mais sensível e implicada. O quilombo, assim, deixou de ser apenas um tema e passou a funcionar como referência ética, política e pedagógica ao longo das aulas. Gomes (2018) nos ensina que o quilombo ocupa um papel central na história do Brasil e continua sendo um espaço de resistência às opressões, desde o Quilombo dos Palmares até os dias de hoje, representando um movimento que luta por direitos há mais de quatro séculos.

No que se refere ao entrelaçamento entre dança, jogo e luta, essa relação triádica não foi concebida como mera estratégia metodológica, mas como princípio estruturante da unidade. Essa tríade, presente em diversas manifestações de matriz africana, expressa uma compreensão integrada da existência, em que brincar, celebrar, defender-se e resistir não se separam. Ao articular essas práticas, buscou-se evidenciar que o movimento não se organiza apenas em função do desempenho ou da técnica, mas carrega sentidos históricos, simbólicos e coletivos. Dançar, jogar e lutar, nesse trabalho, constituíram-se como linguagens que narram histórias, constroem vínculos e produzem modos de estar no mundo.

Ao longo das aulas, foi o próprio campo que reafirmou a pertinência dessas escolhas. As reações dos (as) estudantes, suas falas, seus envolvimentos e suas resistências indicaram que certos elementos atravessavam as experiências de forma recorrente. As rodas que se repetiam, a importância do coletivo para que as atividades acontecessem, a necessidade de escuta e espera, a criação conjunta de movimentos e regras, bem como as referências constantes ao quilombo como espaço de proteção e força, sinalizaram a emergência de categorias que não poderiam ser ignoradas na análise. Mais do que conceitos previamente definidos, elas se apresentaram como dimensões vividas, sentidas e enunciadas no cotidiano das aulas.

Assim, as categorias analíticas escolhidas neste trabalho refletem um movimento de coerência entre teoria, prática pedagógica e dados de campo. Elas expressam aquilo que se mostrou estruturante na experiência educativa desenvolvida: modos de aprender que se constroem em relação, saberes que se atualizam no presente sem romper com o passado e práticas que reconhecem a escola como espaço possível de reverberação de epistemologias outras. Ao assumir essas categorias como centrais, este estudo afirma o compromisso com uma Educação Física que se permite ser atravessada por matrizes africanas, por vivências quilombolas e por pedagogias que colocam o encontro, a coletividade e o movimento no centro do processo educativo, no qual se manifesta o espaço de pluralidade, festividade e conhecimento.

4.1.1 Corpo: arquivo vivo da ancestralidade

A noção de corpo que atravessa esta unidade didática não se limita à dimensão biológica, técnica ou funcional, historicamente predominante na Educação Física escolar.

O corpo humano não é um dado puramente biológico sobre o qual a cultura impinge especificidades. O corpo é fruto da interação natureza/cultura. Conceber o corpo como meramente biológico – explícita ou implicitamente – como natural e, conseqüentemente, entender a natureza do homem como anterior ou pré-requisito da cultura (DAOLIO, 1995, p. 26).

Desde as aulas introdutórias da Rota de Ancestralidade até a culminância na festa cultural, o corpo foi compreendido e vivenciado como território de memória, linguagem ancestral, espaço de produção de sentidos e lugar político de existência (Oliveira, 2005).

De acordo com Oliveira (2005, p. 125):

O corpo na cultura de matriz afrodescendente pode ser compreendido a partir dos três princípios fundamentais da cosmovisão africana: diversidade, integração e ancestralidade. O corpo é diverso desde sua constituição biológica quanto em seus múltiplos significados culturais. É integração posto que é a condição de qualquer relação; é a base da iteração dos seres e da interação entre eles. É ancestral, pois o corpo é uma anterioridade. O corpo ao mesmo tempo é a ancestralidade como é por ela regido. Ancestralidade é tradição, e não se pode entender o corpo sem tradição uma vez que esta é um *baluarte de signos* e, dessa forma, a produtora da semiótica que significa os corpos.

Tal concepção dialoga diretamente com a concepção de quilombo, entendida aqui não apenas como um espaço geográfico ou histórico, mas como um princípio organizador da vida coletiva, da resistência e da produção de subjetividades. O quilombo reverbera no corpo: um corpo que se organiza em roda, que se move coletivamente, que protege, celebra, luta, dança e narra histórias.

No que se refere ao corpo-dança, Vieira e Cruz (2024, p. 4) assinalam que:

Corpo-dança afroancestral assume várias expressões, as quais se assemelham diante do gingado, o que caracteriza os conceitos de corpo-dança que permeiam as matrizes africanas. O conceito de corpo-dança emerge desde as primícias da negritude, pois dançar é sinônimo de vida e tudo que há de bom está relacionado a ela.

À vista do exposto, é possível compreender que a agregação de distintas linguagens artísticas representa uma transformação no corpo dançante, tendo em vista que este, passa a protagonizar, bem como também se relacionar com a natureza, além também dos seres materiais e imateriais, através da dança.

Contudo, deve-se atentar ainda que em se tratando da Pretagogia, é possível perceber que uma de suas principais atribuições é a promoção da alegria dos sujeitos aos quais se revelam por meio das brincadeiras conjecturadas no corpo-dança afroancestral.

Conforme assinala Petit (2015, p. 73-74):

O movimento, particularmente a dança, aproxima o corpo a Deus. Sendo o nosso corpo um altar sagrado da criação, é preciso dançar para receber a divindade na forma de energia da natureza, é essa energia que estabelece a necessária comunicação. A dança ritualiza o natural e realiza, junto com a musicalidade dos instrumentos e da voz, o encantamento da vida. Dança-se o cotidiano, como também o extraordinário, o belo, aquilo a que somos gratos/as: as doações de vida - nascimento, batismo (cerimônia do nome), aniversários diversos, saúde, alimento - as passagens que nos fazem crescer em espiritualidade, experiência e sabedoria - o tornar-se mulher/homem, iniciada/o, integrada/o, mais próxima/o dos segredos existenciais.

Nas aulas iniciais, especialmente na confecção da boneca Abayomi, o corpo já se apresentou como suporte de memória e ancestralidade. O gesto de amarrar tecidos, executar nós e montar a boneca foi acompanhado por reflexões sobre diáspora africana, deslocamento forçado e resistência. Nesse quadro, o corpo das crianças não esteve dissociado do pensamento: mãos, olhos, posturas e falas construíram sentidos simultaneamente. Quando os (as) estudantes afirmaram que guardariam a Abayomi como algo “para levar para a vida toda” (Papiro 1, Memória 1, 2025), evidenciou-se o corpo como lugar onde o passado se inscreve e permanece vivo no presente. Essa experiência inaugura uma compreensão ontológica do corpo como portador de história, alinhada aos FOA, nos quais corpo, memória, espiritualidade e coletividade não se separam.

Imagem 1 – Confecção boneca Abayomi



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Santos (2024) assegura que, é possível observar a consolidação das aprendizagens na sinopse ao qual é constituído o ponto designado através da turma, ao qual alude os FOA trabalhados nas aulas, bem como também, os componentes da

dança, tais quais encontram-se agregados à apropriação e existência tanto no ritmo como também na melodia.

Ao longo das aulas de jogos com elementos da natureza, o corpo emergiu como mediador da relação entre cultura, ambiente e movimento. Ao criar jogos inspirados em forças e elementos da natureza, os (as) estudantes mobilizaram gestos, deslocamentos, posturas e ritmos que transformaram símbolos em ação corporal (Papiro 2, Memória 2, 2025).

Não obstante, a Memória 2 do Papiro 2 teve um significado muito importante para a Rota da Ancestralidade 1. Ela contextualizou de forma lúdica, uma narrativa construída alusiva às divindades de matriz africana (Papiro 3, Memória 3, 2025), na qual apresentou personagens simbólicos ligados as forças da natureza, representando assim os arquétipos dos deuses.

“Em tempos passados, as denominadas imagens primordiais, ou arquétipos, relacionavam-se às percepções e ao entendimento de mundo e povos e das culturas antigas, que correspondiam às suas matrizes místicas, interferindo-na e conduzindo a vida” (Couto, 2022, p. 62).

Imagem 2 – Elementos da natureza



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Imagem 3 – Arquétipos dos deuses



Fonte: Acervo pessoal (2025)

O corpo, nesse sentido, deixou de ser apenas executor de regras para tornar-se criador de sentidos, em consonância com a BNCC (Brasil, 2018), quando esta

propõe a experimentação, a fruição e a reflexão crítica sobre as práticas corporais. A participação ativa dos (as) estudantes na adaptação dos jogos reforçou uma pedagogia do corpo que reconhece saberes prévios e legitima a autoria coletiva.

De acordo com Oliveira (2005, p. 125):

Como o corpo é um texto dinâmico e a tradição de matriz africana um dinâmico movimento, é no movimento do corpo que vislumbro a possibilidade de uma leitura do mundo a partir da matriz africana, o que implica em decodificar uma filosofia que se movimenta no corpo e um corpo que se movimenta como cultura.

Além disso, é importante ilustrar o que diz Stokoe e Harf (1987, p. 21) ao qual destaca que a expressão corporal se configura como sendo “a capacidade de exteriorizar sensações, emoções ou pensamentos por meio do corpo”. Contudo, é notório observar que o trabalho pedagógico com a expressão corporal passa a influenciar a expressão das emoções e vice-versa, passando a ser deste modo, a expressão, em sua interpretação ampla, uma aparência ao qual apresenta a identidade à dança como temática escolar, além também de manifestação cultural.

Apesar disso, nota-se ainda que a expressão corporal se encontra em todo e qualquer momento agregada a uma apurada matriz de conhecimento, em específico, à matriz africana, ao qual é objeto deste estudo, bem como também à produção cultural do povo negro.

Nas aulas que abordaram diretamente a resistência quilombola, como no jogo Capitão do Mato, o corpo assumiu dimensão política explícita. Correr, capturar, resgatar e proteger deixaram de ser apenas ações motoras e passaram a simbolizar processos históricos de opressão e luta. A atividade foi inspirada na proposta de Berlize, Demétrio e Albino (2020), que utilizaram a brincadeira “Foge Capoeira” para integrar movimento corporal e aprendizagem histórica. Na dinâmica, uma criança assume o papel de capitão do mato e deve pegar “os capoeiras”, representando os escravizados. Ao serem explicados conceitos como capitão do mato, quilombos e capoeira, os (as) estudantes compreendem de forma lúdica aspectos da resistência dos escravizados e da história da capoeira.

Imagem 4 – Jogo Capitão do Mato



Fonte: Acervo pessoal (2025)

A discussão sobre a escolha dos termos do jogo revelou que o corpo também sente, lembra e carrega marcas simbólicas. Quando Caxambu (Papiro 4, Memória 4, 2025) questionou o uso da palavra “fazenda” e Arani e Cosme (Papiro 4, Memória 4, 2025) explicaram que outros termos evocavam dor e sofrimento (tronco e senzala), evidenciou-se que o corpo guarda memórias que exigem cuidado pedagógico. O corpo, aqui, aparece como território sensível (Oliveira, 2005), que demanda mediação ética para que a reflexão histórica não se converta em reprodução do sofrimento.

Nas palavras de Oliveira (2005, p. 318):

Antes de mais, o corpo é chão. Mais que território da experiência, o corpo é o território da cultura. É nele que se movimenta o tempo da ancestralidade (Corpo Ancestral) e dele emerge uma Ética do Corpo. O corpo é uma singularidade e uma estrutura ao mesmo tempo. Aqui o corpo não é pensado. Tudo é pensado através do corpo. Há uma filosofia do corpo por assim dizer. Uma filosofia que por ser corpo comporta-se como ética.

Embora tenha o corpo como fonte e produtor de conhecimento, não dispensa uma teorização, mas sempre desde o corpo, e esse corpo possui uma história, uma

memória que, mesmo tendo sua dimensão individual, remete necessariamente a um coletivo (Petit, 2015).

Acrescenta ainda Petit (2015, p. 164-165):

[...] mostro como a dança veicula valores comunitários fortes ... o quanto a dança afroancestral, numa perspectiva de valorização da ancestralidade, nos espiritualiza e nos empodera como seres criados pelo divino. O importante é isso, independentemente do seu credo ou não credo (ateu), mas entender o valor espiritual da dança afroancestral.

Na transição para a Rota de Ancestralidade 2, o corpo se intensificou como espaço de trabalho, celebração e teatralidade, especialmente na vivência da puxada de rede. Os movimentos coordenados de puxar, marcar ritmo e atuar coletivamente evidenciaram o corpo como instrumento de sobrevivência e, simultaneamente, de celebração. Mesmo quando surgiram resistências, como a fala da estudante Dandara (Papiro 5, Memória 5, 2025), que afirmou não apreciar a atividade por considerá-la menos intensa que outros jogos, a mediação pedagógica possibilitou compreender que a potência corporal também se manifesta na ludicidade, na teatralidade e na experiência compartilhada.

“Não gostei tanto da puxada de rede porque achei menos intensa” (Dandara – Papiro 5, Memória 5, 2025).

Sob tal perspectiva, o corpo que dramatiza o trabalho comunica ancestralidade, resistência e transformação do esforço em celebração, um dos princípios da Pretagogia.

Deste modo, pode-se observar o que alude Vieira e Cruz (2024, p. 4-5):

Uma das principais atribuições da Pretagogia é a promoção da alacridade (alegria) dos sujeitos que através das brincadeiras refletidas no corpo-dança afroancestral. O corpo brincante é capaz de se desmecanizar e se autodespertar crítica e criativamente possibilitando a ampliação de conhecimentos constituídos com valores sociais.

Imagem 5 – Puxada de rede



Fonte: Acervo pessoal (2025)

A aula de puxada de rede, prática de matriz popular que, embora associada historicamente às comunidades pesqueiras, permanece incorporada ao repertório cultural da capoeira, sendo frequentemente apresentada e ressignificada por diversos grupos.

Organizados lado a lado, os participantes reproduziram o gesto de tracionar a rede, guiados por cantos responsoriais que regulavam o ritmo, o tempo do corpo e a intensidade do esforço. O movimento exigia coordenação coletiva, atenção ao outro e ajuste constante entre força individual e ação compartilhada, evidenciando um corpo que aprende na relação e na escuta.

Essa experiência dialogou diretamente com as aulas de capoeira e maculelê aprofundaram a compreensão do corpo como linguagem codificada. A ginga, as esquivas, os ataques, os floreios e o manejo dos bastões revelaram que o corpo fala, escuta e dialoga. A roda reafirmou-se como espaço de proteção, troca e aprendizagem coletiva. Essa dimensão tornou-se evidente quando Dandara (Papiro 6, Memória 6,

2025) relembrou uma visita anterior do contramestre Marcelo à escola e afirmou naquela experiência:

“Prefiro estar na roda praticando ao invés de apenas assistir” (Dandara – Papiro 6, Memória 6, 2025).

Tal fala revela o entendimento do corpo como sujeito ativo do conhecimento, que aprende na experiência e na relação.

Imagem 6 – Capoeira



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Imagem 7 – Maculelê



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Sob essa perspectiva, emerge com força a noção de corpo-tambor, em que o movimento responde à musicalidade e o ritmo atravessa músculos, respiração e intenção. Essa relação tornou-se visível quando os (as) estudantes manusearam o berimbau, o pandeiro e o atabaque, reconhecendo que o toque organiza o corpo e a roda (Papiro 6, Memórias 6 e 7, 2025). O corpo, atravessado pelo som, responde como instrumento vivo, em diálogo direto com a ancestralidade.

Nas palavras de Petit (2015, p. 77):

Ancestralidade manifestada também na comunicação com os **lugares de origem** (“Os tambores são a herança da minha mãe, a força da Guiné que está em meu sangue”), como **fala hereditária** emitida pela sinfonia de vozes composta pelos instrumentos em diálogo, puxados pelos tambores, que invocam a espiritualidade: “Os tambores são sagrados e é através deles que falam os *loas*¹³ (Grifos da autora).

As percepções dos (as) estudantes ao final do percurso educativo também revelam como o corpo foi compreendido como linguagem cultural e espaço de experiência coletiva. Em vários registros, as crianças associaram diretamente o movimento corporal às práticas vivenciadas durante as memórias vividas nas Rotas de Ancestralidade, indicando que o aprendizado não ocorreu apenas no plano discursivo, mas foi incorporado nas experiências corporais.

Nesse contexto, é possível compreender que o corpo assume um papel central nos processos educativos, sobretudo quando vinculado às práticas culturais de matriz africana, nas quais o saber não se dissocia da experiência vivida. A corporeidade, nesse sentido, não é apenas instrumento, mas território de produção de conhecimento, onde memória, identidade e aprendizagem se entrelaçam de forma indissociável, permitindo que o sujeito aprenda com o corpo e pelo corpo (Silva, 2013).

Portanto, algumas falas evidenciam o reconhecimento do corpo como meio de expressão histórica e cultural, especialmente nas práticas de dança.

“Aprendemos que dançar é uma forma de contar história”
(Ganga Zumba – Papiro 12, Memória 13, 2025).

“Não era só uma dança, mostrava o que a gente viveu nas aulas” (Kalunga – Papiro 14, Memória 16, 2025).

Essa compreensão dialoga diretamente com a ideia de que o conhecimento, nas perspectivas afrocentradas, se constrói na vivência e na coletividade, rompendo com modelos tradicionais de ensino que privilegiam apenas a racionalidade abstrata. Ao reconhecer a dança como linguagem, os (as) estudantes demonstram ter acessado uma dimensão mais ampla da aprendizagem, na qual o corpo se torna narrador de experiências e mediador de sentidos (Silva, 2020b).

A fala do estudante indica a compreensão de que o corpo em movimento ultrapassa a dimensão estética ou recreativa da dança. Ao reconhecer a dança como

¹³ “[...] literalmente mestres, equivalente aos orixás...” (Petit, 2015, p. 247).

forma de narrativa, o (a) estudante revela que a experiência vivida nas aulas permitiu perceber o corpo como portador de memória e produtor de significados, aspecto que dialoga com a perspectiva do corpo como linguagem cultural presente nas tradições afro-brasileiras.

A Pretagogia está assentada nos valores da cosmovisão africana, que são: a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes, a valorização da natureza, a religiosidade, a noção de território e o princípio da circularidade (Silva, 2013, p. 11).

A inserção dessa perspectiva amplia o entendimento de que o corpo não apenas expressa cultura, mas é também um espaço de resistência e afirmação identitária. Ao vivenciar práticas corporais afro-referenciadas, os (as) estudantes passam a reconhecer o valor histórico dessas manifestações, ressignificando percepções muitas vezes marcadas por estigmas ou invisibilizações no contexto escolar (Vieira; Cruz, 2024).

Trata-se de uma resenha crítica do livro Pretagogia: pertencimento, corporeidade afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores... (Vieira; Cruz, 2024, p. 1).

Por fim, observa-se que as experiências relatadas apontam para uma aprendizagem significativa, na qual o corpo se torna elemento estruturante do processo educativo. Ao articular movimento, cultura e história, os (as) estudantes não apenas compreendem conteúdos, mas constroem sentidos sobre si e sobre o mundo, fortalecendo vínculos com suas identidades e com a diversidade cultural presente na escola (Petit, 2015).

Outro conjunto de falas evidencia a relação entre ritmo, musicalidade e movimento corporal, aspecto central nas práticas como capoeira, jongo e samba de coco desenvolvidas ao longo da jornada.

Nessa perspectiva, a musicalidade nas práticas corporais afro-brasileiras pode ser compreendida como elemento estruturante da ação pedagógica, pois organiza o tempo, o espaço e a intensidade do movimento. O ritmo não atua apenas como fundo sonoro, mas como linguagem que orienta o corpo, conduzindo gestos, intenções e interações, tornando a aprendizagem mais sensível, integrada e significativa (Silva, 2020b).

“Os tambores chamam o corpo pra se movimentar” (Benedito – Papiro 12, Memória 13, 2025).

A fala do estudante evidencia uma percepção refinada da relação entre som e movimento, aproximando-se das concepções afrocentradas que compreendem o corpo como resposta viva às vibrações do ambiente. Nesse sentido, o tambor não é apenas instrumento musical, mas elemento simbólico que conecta sujeito, ancestralidade e experiência coletiva, mobilizando dimensões físicas e culturais simultaneamente (Petit, 2015).

Essa percepção demonstra que os (as) estudantes reconheceram a musicalidade não apenas como acompanhamento das práticas, mas como elemento que organiza e mobiliza o corpo. O tambor aparece, na interpretação da criança, como um chamado que convoca o movimento, reforçando a relação entre som, ritmo e corporeidade, característica marcante das manifestações culturais de matriz africana.

As aulas de danças de matriz africana, jongo e samba de coco, foram centrais para consolidar o corpo como memória viva. Ao retomar práticas vivenciadas em anos anteriores, os (as) estudantes reconheceram que o corpo guarda experiências e que aprender não é um processo linear, mas espiralado.

Mediante contexto, Couto (2022, p. 200) elucida que:

A presença da Dança Circular Sagrada na Educação é uma tentativa de religação, *religare*, de religar essas práticas corporais ao sagrado, ressignificando-as enquanto atividades humanas. O educador que se apropria dessas práticas junto as diversas experiências e aos desafios na roda de dança manifesta a intenção de compartilhar esse rico conhecimento, do qual não somos donos, do qual não temos posse, mas que é importante seguir reencontrando e socializando conhecimentos, saberes, modos de fazer a sociedade humana. O conhecimento da cultura corporal permite nos apropriarmos de nossa integridade, pois aproxima-nos dos sentidos, dos segredos, do sagrado, trazendo significados e referências de quem somos e por que somos, cultura e corporeidade. As histórias profundas e primitivas são essenciais à vida humana; delas sempre fez parte a Dança, fundamental e inerente à Educação.

No jongo, o corpo assumiu dimensão ritual: a hierarquia dos tambores, a palavra lançada e a volta do mundo revelaram um corpo que escuta, responde e se reconecta ao coletivo. No samba de coco, as pisadas firmes para “construir a casa de barro” materializaram o corpo como força de trabalho comunitário. O deslocamento pelo espaço e o retorno constante à roda reforçaram a circularidade e coletividade como princípios ontológicos africanos.

Imagem 8 – Danças afro-brasileiras: contextualização e experimentação



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Conforme assinala Petit (2015, p. 26): “o Corpo Dança Afroancestral, [...] extremamente diversa e sempre reatualizada, mas sempre perpassada de espiritualidade, alegria e potência divina, tornando-se um dos maiores elos de sobrevivência, resistência e expansão da cultura negra no mundo”.

Ainda sobre o Corpo-Dança Afroancestral, Petit (2015) destaca que ele não se atém unicamente a uma mostra visual ou recreativa, porém, compõe e estabelece uma maneira intensa de expressão cultural e histórica. Tendo em vista que a partir do momento em que passa a ser descrito como distinto e invariavelmente reatualizado, deste modo, observa-se que o corpo em movimento desponta sua competência e aptidão de monopolizar o tempo, sustentando como vivas as tradições africanas, embora encontrem-se em contextos de exploração.

Assim sendo, é perceptível observar que, o comparecimento da espiritualidade, bem como também da alegria e da potência divina passa a evidenciar que a dança se configura como sendo ainda, um espaço de dependência característica e coletiva, onde o corpo passa a comunicar sentidos aos quais vão além da palavra. Então, a

partir deste procedimento, o Corpo-Dança Afroancestral passa-se a modificar-se em um elo de grande relevância tanto da sobrevivência como na resistência, tendo em vista que permite que a cultura negra possa se reafirmar, além de se expandir e se reinventar de maneira interrupta nos diferentes territórios aos quais se manifesta.

Nessas experiências, torna-se evidente o conceito de corpo-dança ancestral, conforme elaborado por Petit (2015), em que dançar não é apenas executar passos, mas ativar memórias, narrativas e pertencimentos. Essa compreensão apareceu nas falas das estudantes Dandara e Nayara (Papiro 7, Memória 8, 2025) ao afirmarem:

“O samba de coco foi mais animado professor” (Dandara – Papiro 7, Memória 8, 2025).

“Me envolvi muito mais no samba de coco” (Nayara – Papiro 7, Memória 8, 2025).

Diante as percepções das estudantes, o samba de coco era “mais animado” e envolvente por conta da energia coletiva, revelando diferentes modos de sentir e viver o corpo na dança.

Apesar disso, é importante complementar com o que diz Oliveira (2005), ao qual é notório perceber que, no que se refere ao entendimento por parte dos (as) estudantes em relação à dança como experiência coletiva, bem como também afetiva, esta, possibilita uma maior ampliação do entendimento do corpo para além do gesto imediato, passando-se assim a se estabelecer como espaço de memória e produção cultural.

Mediante contexto, as falas ressaltam a dimensão energética e afetiva da dança, aspecto recorrente nas experiências vivenciadas nas aulas.

“As danças têm muita energia e alegria” (Tiriri – Papiro 12, Memória 13, 2025).

A dimensão afetiva do movimento corporal revela que aprender não se limita à assimilação de conteúdos, mas envolve sensações, emoções e vínculos construídos no coletivo. A dança, nesse contexto, emerge como prática que mobiliza alegria, pertencimento e expressividade, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e humanizada (Vieira; Cruz, 2024).

Essa percepção indica que as crianças reconheceram a dança como espaço de vitalidade e celebração coletiva. A associação entre energia, alegria e movimento revela que o corpo em dança foi experimentado como espaço de encontro, expressão e compartilhamento de emoções.

Essa afirmação evidencia uma percepção inclusiva do corpo, reconhecendo que diferentes sujeitos podem participar das práticas corporais independentemente de suas características individuais. Ao afirmar que todo corpo pode dançar, brincar e lutar, o (a) estudante expressa uma visão ampliada de corporeidade, na qual o movimento aparece como direito e possibilidade de expressão para todos.

Compreende-se que a partir do momento em que se toma conhecimento desta energia partilhada como sendo componente fundamental da vivência, passa-se a tornar manifesto que o corpo não unicamente passa a colocar em prática determinados movimento, porém, também passa a carregar e reorganizar experiências acumuladas no decorrer dos anos.

Tal fato nos faz ter o entendimento de que, a dança passa a operar como sendo um espaço de atualização das memórias ancestrais, ao qual o que foi vivenciado, lembrado e até mesmo o que foi aprendido, passam a se agregarem, contudo, tal entendimento também versa de maneira direta com a percepção de memória como sendo este, tecido da cultura, conforme será apresentado a seguir nos dizeres de Oliveira (2005, p. 250):

Um espaço tecido pela memória é um feixe de singularidades. Este é exatamente o espaço da cultura. A cultura como movimento da ancestralidade perpassa o espaço da memória. A memória, por sua feita, é o corpo do espaço ancestral. O tecido do mundo é tangível através da memória. Os fios do tecido são lembranças e as lembranças são matérias fluidicas que podem ser modeladas de diversas maneiras a partir de variadas matrizes.

Isto posto, é possível compreender que, em se tratando do entendimento acerca da memória como tecido vivo da cultura, este possibilita o reconhecimento de que, a partir do momento em que o corpo se move em práticas coletivas, tal fato faz com que atualize e reinscreva saberes ancestrais, tendo em vista a experiência vivida naquele determinado momento. Visto que aquilo ao qual tinha sido aprendido no passado não tem seu final em si, porém, passa-se a surgir nos atos corporais coletivos, passando-se a orientar forma de atuar, proteger e colaborar, deste modo, é notório que a memória corporal se volta como sendo alicerce das práticas compartilhadas, organizando o corpo para reconhecer o outro, como componente imperativo de sua própria vivência.

De forma sintetizada, emergiram percepções relacionadas ao corpo coletivo, aspecto fortemente vivenciado nas rodas de dança, nos jogos e nas práticas de luta.

A centralidade do coletivo nas práticas corporais evidencia uma lógica distinta da individualização presente em muitos contextos educativos tradicionais. Nessas manifestações, aprender envolve partilhar, observar o outro e construir sentidos em conjunto, o que fortalece vínculos sociais e promove uma aprendizagem baseada na cooperação e no pertencimento (Vieira; Cruz, 2024).

“Dançar juntos é uma forma de amizade” (Caxambu – Papiro 12, Memória 13, 2025).

“Na dança e no jogo todo mundo participa” (Sabino – Papiro 12, Memória 13, 2025).

Essas falas indicam que os (as) estudantes perceberam a dimensão relacional do movimento corporal. Sendo assim, a experiência de dançar, jogar ou lutar não foi compreendida como ação individual isolada, mas como prática compartilhada, em que o corpo se constrói na relação com o outro. Tal percepção evidencia a presença de valores como cooperação, pertencimento e coletividade, frequentemente associados às práticas corporais afro-brasileiras.

Acreditamos que fazer ciência e construir conhecimento é também uma forma de lutar contra opressões, assimilações, epistemicídios, interdições e contra os impedimentos sofridos por homens e mulheres por quererem existir com suas diversidades (Silva, 2020b, p. 10).

As aulas finais da Rota 2, dedicadas às lutas africanas e aos jogos coletivos inspirados no quilombo, reafirmaram o corpo como território de disputa, proteção e cooperação. Nos jogos de ataque e defesa, desequilíbrio e exclusão de espaço, a necessidade de erguer o (a) colega coletivamente para eliminá-lo (a) reforçou que ninguém age sozinho. Essa lógica foi retomada por Candanga (Papiro 11, Memória 12, 2025) ao relacionar essa vivência com outras práticas da unidade, destacando a importância do coletivo tanto na proteção quanto na ação. O corpo individual só existe porque o corpo coletivo o sustenta, princípio central dos FOA e da Pretagogia.

Imagem 9 – Lutas africanas



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Imagem 10 – Defesa do território:
coletividade

Fonte: Acervo pessoal (2025)

Além disso, algumas falas apontam para a compreensão do corpo como espaço de aprendizagem técnica e ética, especialmente nas práticas de luta e na capoeira. Nessa direção, o corpo que aprende nas práticas corporais afro-brasileiras não se limita ao desenvolvimento de habilidades motoras, mas incorpora valores éticos que orientam a convivência e o respeito mútuo. A disciplina, o autocontrole e a coragem emergem como dimensões formativas fundamentais, evidenciando que o movimento corporal também educa para a vida em sociedade (Silva, 2013).

“A capoeira ensina ter ritmo e respeito” (Manduca – Papiro 12, Memória 13, 2025).

“As lutas africanas mostram força e coragem” (Zumbi – Papiro 12, Memória 13, 2025).

Nessas expressões, os (as) estudantes relacionam o movimento corporal não apenas à habilidade física, mas também a valores e atitudes construídas durante as vivências. O corpo que luta ou joga aparece como um corpo que aprende disciplina, respeito e coragem, indicando que as práticas corporais foram compreendidas como experiências formativas que articulam movimento e ética.

Outra fala sintetiza de maneira significativa a compreensão ampliada do corpo construída ao longo do processo educativo:

“Todo corpo pode dançar, brincar e lutar” (Capoeira – Papiro 12, Memória 13, 2025).

Esta declaração enfatiza a ideia de que todas as pessoas podem participar de atividades físicas e, independentemente das características únicas de cada indivíduo, o (a) estudante destaca que todos os corpos têm a capacidade de dançar, brincar e lutar; assim, o (a) estudante proporciona uma definição mais ampla de ter um corpo, e o movimento é visto como um direito que pode ser exercido por todos.

Nesse cenário, a ideia de corpo também transcende sua biologia e se torna uma construção social e cultural, influenciada por diversas experiências e manifestações culturais. A definição ampliada nos permite enxergar o corpo como múltiplos corpos, possibilitando que as pessoas criem, aprendam e interajam umas com as outras de maneiras que não são limitadas pelas práticas excludentes que por tanto tempo caracterizaram o corpo (Silva, 2013).

A culminância da unidade, com a apresentação da dança criada a partir da música “Laranjeira”, sintetizou todas essas dimensões. Ao final da apresentação, Cosme (Papiro 14, Memória 16, 2025) afirmou:

“Parecia que a gente estava contando uma história com o corpo” (Cosme – Papiro 14, Memória 16, 2025).

Essa fala condensa o percurso vivido: o corpo como narrativa, como arquivo vivo e como território simbólico. A construção da coreografia, parte por parte da música, evidenciou que o corpo pensa, cria e comunica, consolidando também a noção de corpo-território, entendida como extensão da história, do chão que se pisa e das relações que se constroem.

Imagem 11 – Quilombo dos sonhos: celebração do corpo



Fonte: Acervo pessoal (2025)

A partir dessas falas, observa-se que os (as) estudantes passaram a compreender o corpo não apenas como instrumento de movimento, mas como território de experiência, expressão cultural e convivência coletiva, construindo aprendizagens que emergiram diretamente das práticas corporais desenvolvidas nas Rotas de Ancestralidade.

Assim, a categoria corpo, nesta pesquisa, revela-se como um fio condutor metodológico da unidade didática. Um corpo que dança, joga e luta; que aprende e ensina; que guarda memória e produz futuro. Um corpo quilombola, no sentido mais profundo: coletivo, ancestral, político e vivo.

4.1.2 Ancestralidade: circularidade, coletividade e memória

A ancestralidade constituiu-se como eixo potente de todas as Rotas, condensando ainda mais as práticas corporais, as narrativas construídas coletivamente e as formas de organização das aulas. Reverberou também a percepção de quilombo, que como explanado anteriormente, fora apresentada não apenas como referência histórica, mas como território simbólico e pedagógico, um espaço de proteção, pertencimento e transmissão de saberes.

Durante a sequência das memórias vividas nas Rotas de Ancestralidade, os (as) estudantes compartilhariam entre si suas reflexões sobre como as crianças haviam assimilado a ideia de ancestralidade, conforme lhes fora ensinada durante a experiência educacional. A ancestralidade não seria conhecida ou pensada de forma abstrata ou distante no tempo, mas sim compreendida como memória viva, como uma história comum, como um patrimônio cultural vivenciado em nosso cotidiano.

Mediante o exposto, a ancestralidade é vista como um conceito estruturante que orienta a forma como os afrodescendentes utilizam a educação, conectando seu passado, presente e futuro. A ancestralidade faz parte da experiência educacional dos (as) estudantes no ambiente escolar, tornando-se mais do que apenas conteúdo; é uma experiência que afirma sua identidade, senso de comunidade e visão de mundo, permitindo-lhes compreender a si mesmos como agentes históricos (Petit, 2015).

Nesse sentido, algumas falas revelam que os (as) estudantes compreenderam a importância da memória histórica como elemento fundamental para a construção da identidade coletiva.

“É importante lembrar para nunca mais esquecer” (Tainá – Papiro 12, Memória 13, 2025).

Como aponta Silva (2020b), essa afirmação confirma que a memória tem sido usada como ferramenta para o pensamento crítico e é mais do que apenas uma forma de lembrar fatos. Quando um (a) estudante demonstra uma tentativa de memorizar, está também tentando compreender que a história molda quem somos hoje e ajuda a criar uma sociedade mais igualitária e consciente.

A experiência educacional revela uma consciência histórica sensível. O (a) estudante afirma que a importância da memória reside no fato de que ela não deve ser vista apenas como uma fonte histórica, mas também como uma ferramenta para

aprender e refletir no mundo atual. O reconhecimento da ancestralidade como um processo histórico contínuo para o (a) estudante compreender o mundo faz parte dessa mesma colaboração e compreensão, permitindo que a ancestralidade do (a) estudante continue a ajudá-lo (a) a entender o mundo ao seu redor.

A presença da ancestralidade como eixo formativo reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem saberes historicamente invisibilizados, sobretudo aqueles oriundos das matrizes africanas. Ao trazer essas referências para o espaço escolar, amplia-se o repertório cultural dos (as) estudantes e promove-se uma educação comprometida com a diversidade e com o reconhecimento das contribuições afro-brasileiras (Vieira; Cruz, 2024).

Essa relação com a memória também aparece nas falas que mencionam diretamente o processo histórico da diáspora africana e das violências do sistema escravista.

“No navio negreiro as pessoas sofreram muito” (Moganga – Papiro 12, Memória 13, 2025).

Segundo explana Silva (2013), este trecho nos remete à ideia de que os (as) estudantes não apenas tiveram acesso ao conteúdo histórico, mas foram capazes de atribuir sentido humano às experiências vividas pelos povos africanos. Ao reconhecer o sofrimento, a criança evidencia uma aprendizagem que mobiliza empatia e reflexão crítica, elementos fundamentais para a construção de uma consciência histórica sensível às injustiças sociais.

A fala comprova a construção de uma consciência histórica que ultrapassa a memorização de conteúdos, aproximando-se de uma perspectiva crítica da educação. Nesse contexto, lembrar torna-se um ato político e formativo, capaz de orientar práticas no presente e evitar a reprodução de injustiças históricas (Freire, 1996).

Além disso, demonstra que os (as) estudantes foram capazes de reconhecer o sofrimento histórico vivenciado pelos povos africanos durante o processo de escravização. Ao trazer essa lembrança, a criança evidencia que o percurso pedagógico possibilitou compreender que a história da população negra no Brasil foi marcada por deslocamentos forçados e por profundas violências, mas que também gerou processos de resistência e reinvenção cultural.

A identidade negra não é algo dado, mas construído historicamente, na relação com o outro e com as experiências sociais vividas. Ela se forma no

enfrentamento das desigualdades e na valorização das heranças culturais africanas (Munanga, 2019, p. 45).

Dessa forma, abordar a diáspora africana no contexto escolar contribui para uma leitura mais ampla da história, que não se limita ao sofrimento, mas também evidencia estratégias de resistência, reconstrução cultural e afirmação identitária (Gomes, 2020b).

O quilombo, enquanto conceito vivo, reverberou no corpo dos (as) estudantes como lugar de memória, resistência e continuidade, materializando-se nas rodas/ círculos, nos jogos, nas danças e nas lutas vivenciadas ao longo das aulas. Essa dimensão de resistência aparece com maior evidência nas falas que mencionam diretamente os quilombos.

“No quilombo as pessoas se ajudavam e cuidavam uma das outras” (Preta – Papiro 12, Memória 13, 2025).

“No quilombo tinha união e esperança” (Flor de Jatobá – Papiro 12, Memória 13, 2025).

“A história dos quilombos é uma história de resistência” (Nzinga – Papiro 12, Memória 13, 2025).

Esses registros evidenciam a compreensão dos (as) estudantes acerca do quilombo como algo mais do que um mero acontecimento histórico. Para eles, era um esforço coletivo de organização, apoio mútuo e luta pela liberdade. As crianças enfatizam isso ao darem importância à união, ao cuidado mútuo e à esperança; foi assim que interpretaram a vida em um quilombo, que proporcionou um senso de comunidade, proteção e a construção de autonomia.

A compreensão que os (as) estudantes têm de sua herança cultural engloba elementos de memória, perseverança e identidade, resultando em experiências de aprendizado significativas e transformadoras. Ao reconhecerem que o passado existe como uma entidade dinâmica e presente em suas vidas, esses (as) estudantes demonstraram possuir uma capacidade de análise crítica em relação às narrativas históricas. Eles também podem construir sentimentos de pertencimento e valorização da herança afro-brasileira por meio do desenvolvimento de uma compreensão mais profunda da relação entre suas famílias e as culturas criadas por seus ancestrais africanos (Petit, 2015).

Essa compreensão permite reconhecer que os saberes e as experiências dos povos tradicionais não se restringem aos registros escritos ou às interpretações acadêmicas, mas se manifestam de forma concreta nas práticas, nos corpos e nos

modos de organização coletiva. A ancestralidade, nesse sentido, constitui-se como experiência viva, perceptível tanto na materialidade do cotidiano quanto nas dimensões simbólicas que atravessam o tempo e a memória, conforme expressa Santos (2015, p. 38) ao afirmar que:

A trajetória desses povos transpõe qualquer texto científico ou literário. Ela é visível e palpável materialmente e pode ser sentida imaterialmente, tanto quando olhamos para o passado e fazemos referência aos nossos ancestrais, como hoje quando visitamos as comunidades da atualidade e dialogamos com as suas organizações e manifestações culturais.

De acordo com Santos (2024, p. 24) “a cultura corporal é um elemento que permite a compreensão da ancestralidade, da identidade, e da cultura por meio da expressão corporal, carregada de significados, valores, crenças, e formas de viver”.

Silva (2016) destaca que o ensino das manifestações das culturas populares sobrevém por meio da oralidade, bem como também, da memória, da ancestralidade além disso, da ritualidade, em meio ao dia a dia de determinado grupo, tendo em vista que o método de difusão e absorção da variedade de saberes/fazeres procede por meio das experiências vividas com o corpo.

Imagem 12 – Abayomi: memórias para a vida



Fonte: Acervo pessoal (2025)

A circularidade esteve presente como princípio organizador das práticas. As rodas de conversa, as danças em círculo, os jogos coletivos e as dinâmicas corporais reafirmaram a ideia de que aprender não se dá de forma linear ou individualizada, mas em movimento contínuo, de escuta, troca e retorno ao coletivo.

Sob a ótica da circularidade, compreende-se:

Os movimentos circulares, elípticos, são movimentos que interagem com às diferenças, integrando o novo, o incerto; cria-se uma flexibilidade, permitindo maior adaptabilidade ao diferente, ao desconhecido. É quando são geradas possibilidades de “ajustes”. Na dança, por exemplo, as mandalas são significativamente um símbolo ancestral e arquétipo que representa o universo e todas suas energias. Por isso, podemos dizer que ela cria em torno de si um espaço sagrado de poder e proteção e que, dançando em círculos, representamos mandalas. (Couto, 2022, p. 63-64).

Essa lógica dialoga diretamente com a compreensão da dança como prática sagrada e circular, em que o corpo se conecta com o outro, com o espaço e com as forças ancestrais que o atravessam. Diante dessa concepção, Couto (2022, p. 62) evidencia que:

A dança circular integra as pessoas participantes e perpetua sua cultura, de mãos dadas na roda, cantando e dançando as músicas de diversos povos e tradições, esse é um momento em que se cria por meio da arte e do movimento um espaço de integração e conhecimento, um universo de relações com o desconhecido.

Nas aulas de jongo, samba de coco, puxada de rede e nas sequências inspiradas em símbolos e forças da natureza, a roda funcionou como espaço de partilha, proteção e fortalecimento do grupo.

Logo, se tratando da roda de conversa, pode-se dizer segundo entendimento de Moura e Lima (2014, p. 101) que este é:

[...] um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta.

Imagem 13 – Práticas circulares e rodas de conversa



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Em face ao exposto, é evidente a compreensão acerca das rodas de conversa, que tinham como principal finalidade sustentar e conservar a comunicação, bem como ainda a instituição mútua do conhecimento reflexivo e crítico, as rodas de conversas também passaram a exercer um papel de grande relevância na identificação inicial e final da prática social das crianças em relação aos conhecimentos relacionados a dança de matriz africana, colaborando deste modo para pesquisa e avaliação do método de ensino e aprendizagem destes (as) estudantes.

Por conseguinte, em relação, ao diálogo entre dança como prática sagrada e circular, pode-se observar o que alude Santos (2015, p. 40):

Nos terreiros dos povos pagãos politeístas (nas festas), as filhas e filhos de santo (pessoas da comunidade) se organizam circularmente no centro do terreiro (salão de festas), juntamente com a mãe ou pai de santo (animadora ou animador da festa) através de quem as deusas e deuses se manifestam, compartilhando a sabedoria da ancestralidade e a força viva da natureza, de acordo com a situação de cada pessoa da comunidade.

Para complementar o exposto, Couto (2022, p. 63) explana:

Não por acaso, os círculos aparecem como forma de organização em muitas culturas diferentes no mundo todo. Talvez um dos motivos que fazem das danças circulares algo tão forte e envolvente seja justamente por se organizar em movimentos cíclicos, correspondendo assim aos padrões comuns de nossa espécie, de nosso imaginário coletivo, do sentimento de pertencimento ao universo cósmico, de religação a uma totalidade. O círculo é o símbolo de unidade, totalidade referencial da forma primordial que dinamiza o princípio e o fim.

A coletividade emergiu como valor central, sobretudo nas práticas em que nenhuma ação podia ser realizada individualmente. Nos jogos de luta simbólica, na construção da “casa de barro”, nas dinâmicas de proteção do quilombo e nas atividades rítmicas e expressivas, os (as) estudantes compreenderam que o êxito da experiência dependia da ação conjunta.

“Gostei porque todo mundo podia dançar junto e ninguém ficou de fora” (Preta – Papiro 14, Memória 16, 2025).

“Me senti orgulhosa de mostrar pra escola algo que aprendemos juntos” (Dandara – Papiro 14, Memória 16, 2025).

Imagem 14 – Ação conjunta: discentes e docentes



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Nas palavras de Santos (2015, p. 48): “Para essas comunidades contra colonizadoras, a terra era (e continua sendo) de uso comum [...] sendo permitida a acumulação em prol da coletividade ...”.

Esse entendimento apareceu de forma concreta quando, ao final do jogo “Proteção do Quilombo”, Candanga (Papiro 11, Memória 12, 2025) destacou o caráter coletivo da vivência, ressaltando a importância de proteger o grupo, carregar o colega

e contar juntos até três para que a ação tivesse validade. De modo semelhante, na aula de samba de coco, Dandara (Papiro 7, Memória 8, 2025) relacionou a experiência coletiva à intensidade da dança, afirmando que se sentiu mais envolvida pela energia do grupo, por considerar a prática mais animada e dinâmica quando realizada em conjunto. Essas falas evidenciam a ancestralidade como prática viva, que se manifesta na cooperação, no cuidado e na responsabilidade compartilhada.

Deferindo, Oliveira (2005, p. 258) apregoa:

A ancestralidade é uma categoria de relação - no que vale o princípio de coletividade pois não há ancestralidade sem alteridade. Toda alteridade é antes uma relação, pois não se conjuga alteridade no singular. O Outro é sempre alguém com o qual me confronto ou estabeleço contato.

A ancestralidade é uma categoria de conjunto e jamais uma categoria individual. A Ancestralidade é o que torna comum a diversidade africana. Ancestralidade como precedência é o que unifica a comunidade. Por este motivo “os adultos são igualmente responsáveis pelas crianças da comunidade, sejam seus parentes sanguíneos ou não” (Silva, 2000, p. 80).

O protagonismo e a fruição apareceram de forma integrada. Os (as) estudantes não apenas reproduziram práticas, mas criaram, adaptaram e ressignificaram jogos, movimentos e dinâmicas, assumindo papel ativo na construção do conhecimento. Deste modo, Petit (2015, p. 182) diz que: “a Pretagogia valoriza por demais a construção coletiva do conhecimento, inclusive pela nossa relação com a educação popular, na qual nós fundadoras temos inserção”.

Em subgrupos e em coletivos maiores é que se atinge de modo geral maior heterogeneidade e riqueza de ideias, noções e conceitos, permitindo assim problematização e, sobretudo, a construção de relações comunitárias, algo muito valioso na cosmovisão africana, uma vez que eu só existo por meio dos outros, ou seja, alimento-me do convívio e da troca.

Esse movimento foi perceptível tanto nas sugestões de adaptação dos jogos de luta quanto na construção da coreografia apresentada na festa cultural, quando os (as) estudantes pensaram os movimentos a partir das explicações sobre a música “Laranjeira”, de Renata Rosa, articulando dança, história e significado.

A fruição, à luz da BNCC (Brasil, 2018) esteve presente no envolvimento afetivo com as práticas, no prazer em dançar, jogar e lutar, e no reconhecimento dessas experiências como diferentes da Educação Física tradicional, como apontaram

Sabino, Benedito, Preta e Nzinga (Papiro 5, Memória 5, 2025) ao final da aula de puxada de rede. Destaca-se o valor da atividade enquanto expressão corporal e linguagem ancestral.

“A aula de puxada de rede foi diferente da Educação Física ‘normal’” (Sabino, Benedito, Preta e Nzinga – Papiro 5, Memória 5, 2025).

Conforme destaca Sodré (2017, p. 141):

A expressão corporal é estimulada e solicitada pelo grupo, o que facilita a liberação dos ritmos pulsionais-somáticos e permite a mediação de conceitos psíquicos tanto individuais como grupais. Por outro lado, a encarnação de um princípio cosmológico enseja a que se circunscrevam as relações com um “além” do natural humano.

Sob esse viés, é possível compreender que ele demonstra que a expressão corporal, a partir do momento em que se é incitada na conjuntura do grupo, chega-se a exceder e extrapolar a dimensão individual, passando-se a atuar de maneira prática coletiva de intervenção simbólica e afetiva.

Já em relação ao corpo, este passa a se movimentar em alusão aos ritmos, bem como também à presença de outrem, vindo a atualizar formas ancestrais de comunicação, tendo em vista que gestos, até mesmo som e movimento fazem parte das linguagens de difusão de saberes. Deste modo, nota-se que o corpo em movimento se revelar ser um ambiente de continuidade ancestral, uma vez que é a partir deste ao qual são atualizadas as memórias coletivas, além também dos vínculos comunitários.

As habilidades da BNCC (Brasil, 2018) dialogaram diretamente com essa categoria ao enfatizar a valorização das manifestações culturais de diferentes matrizes, o reconhecimento do corpo como linguagem e a vivência de práticas corporais em contextos colaborativos. A ancestralidade, nesse sentido, não apareceu como conteúdo isolado, mas como dimensão transversal que articulou conhecimento, experiência e identidade. As práticas corporais de matriz africana permitiram aos (às) estudantes reconhecerem-se como sujeitos históricos, produtores de cultura e participantes ativos de processos educativos que integram memória, criação e vivência coletiva.

Os fundamentos da Pretagogia (Silva, 2013) estiveram evidentes na centralidade da oralidade, da circularidade, da corporeidade e da ancestralidade como princípios educativos. O saber não foi transmitido de forma hierárquica, mas

construído na relação, no corpo em movimento e na escuta dos mais velhos, dos pares e das memórias evocadas ao longo das aulas. Da mesma forma, os FOA (Climaco, 2022) manifestaram-se na compreensão do corpo como extensão do coletivo, na inseparabilidade entre corpo, natureza, espiritualidade e comunidade, e na valorização do tempo vivido, marcado pelo ritmo, pelo toque e pelo encontro.

Conforme Vansina (1982, p. 157), a oralidade é sobretudo “[...] uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade”.

A valorização das culturas de resistência; e o reconhecimento da responsabilidade ética e espiritual e política nos processos de pesquisa e de educação postos em ação. Tal postura é incorporada na Pretagogia, pois o uso, da oralidade como fonte de produção e modo de apropriação didáticos implica em sensibilidade, respeito e envolvimento para com o outro, numa atitude política de valorização (Petit 2015).

Ainda levando em consideração os dizeres de Petit (2015, p. 125):

Além das práticas corporais e artísticas, a Pretagogia incentiva a relação comunidade-escola, chamando mestres e mestras da cultura para dentro dos recintos educacionais, bem como a saída para locais-recursos, ou seja, espaços que aproximem da compreensão da cosmovisão africana, desde áreas naturais, ao ar livre, até sedes de entidades de praticantes das culturas tradicionais (vistas como pessoa, recursos).

Consequentemente, é possível entender que a partir do momento em que se aproxima a escola da comunidade, bem como também dos espaços culturais vivos, a Pretagogia, compreendendo a cosmovisão africana (Silva, 2013; Petit, 2015) passa a tornar cada vez mais amplo o campo da aprendizagem para além da sala de aula, permitindo que os saberes ancestrais sejam experienciados no corpo e na relação com o outro. Essa perspectiva favorece vivências em que o conhecimento não se limita à explicação verbal, mas se constrói na escuta, na participação e no encontro com diferentes referências culturais. Nesse sentido, as experiências compartilhadas ao longo da unidade possibilitaram que os (as) estudantes reconhecessem a ancestralidade como algo vivido e sentido, o que se refletiu nas falas e nas narrativas corporais produzidas nas atividades de encerramento.

As falas dos (as) estudantes reforçaram essa dimensão ancestral ao longo das vivências. Na Rota de encerramento, durante a dinâmica “Tecendo Vidas”, os (as) estudantes (Papiro 12, Memória 13, 2025) verbalizaram aprendizagens relacionadas

à roda, ao respeito, à coletividade e à ancestralidade, compondo uma grande teia simbólica construída a partir do que foi vivido corporalmente ao longo da unidade.

Outra dimensão importante da ancestralidade que emerge nas falas diz respeito ao reconhecimento da presença da cultura africana na formação da sociedade brasileira.

Ao reconhecerem como a cultura africana está presente em inúmeros aspectos de suas vidas cotidianas, os (as) estudantes percebem que também aprenderam fora da sala de aula (do currículo); portanto, o aprendizado se torna significativo e relevante para a vida real dos (as) estudantes. A cultura africana não é mais uma abstração ou algo distante; pelo contrário, ela se encontra em diversas formas de música, culinária, dança e maneiras de se relacionar. Compreender a presença de uma cultura é fundamental para entender e valorizar sua diversidade, e para combater estereótipos e/ou suposições negativas a ela associadas (Gomes, 2020b).

“Aprendemos que a cultura africana está em todo lugar” (Cosme – Papiro 12, Memória 13, 2025).

“A cultura africana faz parte da nossa história” (Nayara – Papiro 12, Memória 13, 2025).

Essas percepções indicam que os (as) estudantes passaram a reconhecer a contribuição dos povos africanos para a constituição cultural do Brasil. Ao afirmar que essa cultura está presente “em todo lugar”, o (a) estudante demonstra perceber que os saberes, práticas e valores de matriz africana não pertencem apenas ao passado, mas continuam presentes nas formas de viver, celebrar e produzir cultura.

De acordo com Gomes (2020b, p. 78) “a cultura negra no Brasil não é apenas herança do passado, mas elemento vivo que participa ativamente da construção da identidade nacional, influenciando modos de ser, pensar e viver”.

Ao compreender isso, os (as) estudantes começam a desenvolver um olhar mais amplo sobre a sociedade, reconhecendo que muitas práticas do cotidiano têm raízes africanas, mesmo quando isso não é percebido de imediato. Essa tomada de consciência contribui para fortalecer o respeito às diferenças e a valorização das identidades culturais (Oliveira, 2019).

Essa compreensão também se manifesta quando os (as) estudantes relacionam o aprendizado sobre a África ao reconhecimento de si mesmos.

“Aprender sobre a África é aprender sobre nós mesmos” (Kalunga – Papiro 12, Memória 13, 2025).

Essa afirmação indica uma mudança significativa na forma como definimos cultura. O (a) estudante consegue compreender a ligação entre a África e a cultura brasileira; ao entender a conexão histórica entre o continente africano e a construção da sociedade brasileira, o (a) estudante pode aprender sobre si mesmo e estabelecer uma identidade cultural. Isso mostra ao (à) estudante que, ao conhecer suas origens, ele pode criar um senso de pertencimento.

Conforme ensina Munanga (2019, p. 52) “a identidade se constrói na relação com a história, com a cultura e com os outros sujeitos. Conhecer as origens é fundamental para que o indivíduo se reconheça como parte de um coletivo”.

Por fim, algumas falas ressaltam a luta histórica da população negra pela liberdade.

“O povo negro lutou muito pela liberdade” (Liberdade – Papiro 12, Memória 13, 2025).

Essa afirmação evidencia que os (as) estudantes compreenderam a liberdade como conquista histórica construída por meio de resistência e organização coletiva. Ao reconhecer essa luta, a criança demonstra que o percurso pedagógico possibilitou compreender a ancestralidade não apenas como herança cultural, mas também como legado político marcado por processos de enfrentamento e afirmação da dignidade humana.

“A luta da população negra no Brasil sempre esteve ligada à busca por liberdade, cidadania e reconhecimento, constituindo-se como elemento central na construção da sociedade brasileira” (Gomes, 2020b, p. 102).

A partir dessas percepções, torna-se possível observar que a ancestralidade foi compreendida pelos (as) estudantes como memória, herança cultural e experiência histórica compartilhada. As falas indicam que o contato com narrativas, práticas culturais e discussões realizadas durante as memórias vividas possibilitou construir uma compreensão mais ampla sobre a presença africana na formação do Brasil e sobre a importância de reconhecer e valorizar esse legado.

De acordo com Brasil (2004, p. 12) “a educação das relações étnico-raciais tem como objetivo promover o reconhecimento, a valorização e o respeito à história e

cultura afro-brasileira, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária”.

Assim, podemos ver a partir dessas descobertas que os (as) estudantes adquiriram mais do que apenas conhecimento teórico por meio de suas aulas; eles também adquiriram valores. Aprenderam que a história desempenha um papel em como vemos o mundo e como tratamos os outros. Os (as) estudantes agora têm uma atitude diferente em relação à história negra de nosso país (Freire, 1996).

Imagem 15 – Tecendo vidas



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Na apresentação final, Benedito (Papiro 14, Memória 16, 2025) sintetizou esse processo ao relatar que gostou da apresentação, lembrando das aulas anteriores em que tratamos do trabalho rural e dos antepassados, evidenciando que a performance extrapolou o gesto corporal e se constituiu como um espaço de elaboração das vivências construídas ao longo das aulas, especialmente aquelas relacionadas ao trabalho no campo, à memória coletiva e às heranças ancestrais.

“Lembrei das aulas que falavam dos antepassados e do trabalho no campo” (Benedito – Papiro 14, Memória 16, 2025).

De forma complementar, Sabino (Papiro 14, Memória 16, 2025) destacou que a dança foi diferente pelo contexto simbólico criado através da música, reforçando a compreensão do corpo como linguagem narrativa e ancestral.

“A dança parecia diferente, porque tinha sentido e explicação” (Sabino – Papiro 14, Memória 16, 2025).

De acordo com Oliveira (2005, p. 15):

Apesar de ter encontrado o corpo, faltava-me sentir-lhe a textura, fazer da filosofia uma carne, um nervo que retorce, um músculo que alonga, uma respiração que se prolonga. Filosofar sobre o corpo não é o bastante. É preciso filosofar desde o corpo e reconhecer que o corpo é filosofia encarnada e cultura em movimento. É do encontro entre corpo e ancestralidade que se faz o tecido dessa tese. Teço na epiderme dessas folhas o corpo ancestral que, espero, envide outras perspectivas para a educação.

Assim sendo, pode-se dizer que, em se tratando do corpo como sendo este alicerce do pensamento, bem como também do conhecimento, passa a defender a necessidade de que filosofia possa partir tanto da experiência corporal quanto da experiência ancestral. Deste modo, a partir do momento em que se tem o entendimento do corpo como sendo uma cultura em movimento, a citação acima apoia um aspecto educativo fundamentada na vivência e na memória, extrapolando-se assim com abordagens genuinamente prescindidas.

Oliveira (2005, p. 128) complementa ainda que:

O ponto de partida é esse: levar às últimas consequências a linguagem da percepção. O pré-reflexivo é condição para toda e qualquer reflexão e representação. O corpo é o que somos. O corpo fala porque ele é já uma linguagem unificada entre o biológico e o cultural.

Destarte, ao longo da unidade, o quilombo reapareceu como metáfora e prática: proteger, atravessar, carregar o outro, esperar o coletivo e celebrar juntos. Essa recorrência consolidou a ancestralidade como eixo potente que articula memória, corpo e, não obstante, a ação pedagógica. Assim, a escola tornou-se espaço de reverberação de saberes ancestrais, e o corpo dos (as) estudantes, território onde a história, a cultura e a coletividade se inscrevem e se renovam continuamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da unidade didática, compreendida no trabalho como a sequência das memórias vividas, evidenciou que as Rotas de Ancestralidade se mostraram eficazes no processo educativo. A organização das aulas a partir dessas três rotas permitiu que os (as) estudantes se envolvessem de maneira progressiva e significativa nas propostas, especialmente quando as práticas corporais de matriz africana foram trabalhadas com cuidado, contextualização histórica e sensibilidade pedagógica. Esse processo favoreceu o empenho dos (as) estudantes no cumprimento dos objetivos das rotas, bem como a construção de sentidos relacionados ao corpo e à ancestralidade (categorias de análise).

Ao longo da construção coletiva das Rotas de Ancestralidade, observou-se que as práticas corporais de matriz africana, a relação triádica entre danças, jogos e lutas, contribuíram para a ampliação da participação, da ludicidade e da reflexão crítica nas memórias vividas. As experiências vivenciadas durante essas memórias possibilitaram que os (as) estudantes atribuíssem significados às práticas corporais para além do movimento em si, reconhecendo o corpo como espaço de expressão cultural, de memória e de pertencimento. Dessa forma, o trabalho desenvolvido corroborou para a promoção de uma formação multicultural sob a ótica de Moreira e Candau (2008) e para o fortalecimento de discussões relacionadas às relações étnico-raciais no contexto do Ensino Fundamental I.

Mediante o exposto, no percurso das rotas com o tema simbólico Corpo Ancestral em Movimento, apoiados à luz da antropologia interpretativa (Geertz, 1989), foram mobilizados os fundamentos e princípios da Pretagogia (Silva, 2013; Petit, 2015), bem como os Fundamentos Ontológicos Africanos (Climaco, 2022), os quais sustentaram as escolhas pedagógicas e metodológicas adotadas. Esses referenciais estiveram presentes na organização das memórias vividas, nas formas de interação propostas e na centralidade do corpo como produtor de saberes (Oliveira, 2005; Silva, 2013; Petit, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi atendida a partir do planejamento docente, sendo utilizada como documento orientador para a organização do trabalho pedagógico, em consonância com as diretrizes legais vigentes nos âmbitos federal e municipal, especialmente no que se refere ao ensino da história e da cultura afro-brasileira. Ao longo do desenvolvimento das Rotas de

Ancestralidade, as habilidades previstas foram articuladas de maneira integrada às dimensões do conhecimento da Educação Física, todas elas em estreita aproximação com os saberes, valores e práticas oriundos das matrizes africanas. Em consonância a essas dimensões, o caminho pedagógico também contemplou as competências específicas da Educação Física no Ensino Fundamental, ao possibilitar que os (as) estudantes compreendessem a origem e os significados das práticas corporais, reconhecendo-as como expressões culturais e identitárias dos povos (Brasil, 2018).

Cabe destacar que, no contexto específico desta pesquisa, não foram identificados conflitos ou resistências significativas durante a construção teórico-metodológica da unidade didática. Ao mencionar a ausência de resistências significativas, faz-se necessário esclarecer que o termo não se refere à negação ou minimização das tensões que podem emergir quando temas relacionados às culturas africanas e afro-brasileiras são trabalhados no contexto escolar. Em muitos casos, manifestações de desconforto, recusa ou rejeição ao tema podem expressar formas de racismo presentes nas estruturas sociais e educacionais. Assim, a distinção entre resistência e racismo exige atenção analítica, uma vez que a recusa em dialogar com tais temáticas pode refletir a permanência de concepções historicamente construídas que invisibilizam ou desvalorizam saberes de matriz africana.

Não obstante, entende-se que, em outros contextos escolares, o trabalho com práticas corporais de matriz africana pode encontrar limites e desafios no exercício da docência. Aspectos relacionados ao contexto político, às dinâmicas institucionais da escola, às relações com a comunidade escolar, aos posicionamentos de colegas de profissão e às manifestações do racismo estrutural (Almeida, 2019) podem emergir de forma mais explícita, a depender da realidade educacional em que a proposta seja desenvolvida. Ademais, reconhece-se que o trabalho com práticas corporais de matriz africana pode encontrar dificuldades relacionadas à aceitação do tema por parte de diferentes sujeitos da comunidade escolar, incluindo docentes, famílias e outros membros da instituição. Tais situações evidenciam a importância da contextualização histórica, cultural e pedagógica dessas práticas no ambiente escolar. Nessa perspectiva, o processo desenvolvido nesta pesquisa buscou apresentar e discutir os significados das práticas corporais de matriz africana de forma fundamentada e dialogada, o que contribuiu para a compreensão da proposta e para o desenvolvimento das Rotas de Ancestralidade no contexto investigado.

No âmbito da prática pedagógica com os (as) estudantes, também se evidenciaram desafios próprios do trabalho educativo com crianças do Ensino Fundamental I. Durante as memórias vividas, observou-se que nem todos os (as) estudantes se sentiam à vontade para se expressar verbalmente ou compartilhar reflexões diante do grupo. Alguns demonstravam timidez ou receio de se expor, enquanto outros participavam com maior frequência nas falas e discussões coletivas. Considerando que o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de argumentação encontra-se ainda em processo de formação nessa etapa da escolarização, percebe-se que tais aspectos demandam tempo, continuidade pedagógica e a construção de ambientes de confiança que incentivem a participação e a expressão dos sujeitos.

Sob essa ótica, considerando as diretrizes educacionais que orientam a rede municipal onde a pesquisa foi realizada, compreende-se que as instituições educacionais não devem limitar-se apenas à transmissão de conteúdos, mas também assumir um papel fundamental na formação integral dos sujeitos. A escola configura-se como um espaço de convivência no qual os (as) estudantes desenvolvem autonomia, pensamento crítico e respeito às diferenças. Por meio das interações cotidianas, das práticas pedagógicas diversificadas e de um ambiente marcado pela cooperação e pelas relações socioafetivas, torna-se possível promover uma educação que valorize a diversidade e contribua para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para viver em sociedade.

Ressalta-se a importância de estratégias pedagógicas baseadas na coletividade e na troca de saberes. A possibilidade de envolver comunidades, mestres e mestras de práticas culturais, bem como outros sujeitos sociais, apresenta-se como um caminho potente para fortalecer o processo educativo, ampliar repertórios e promover experiências mais significativas para os (as) estudantes, em consonância com princípios coletivos presentes nas epistemologias de matriz africana.

Em conclusão, sob a ótica do professor-pesquisador, o percurso do trabalho evidenciou a necessidade de aprofundamento contínuo nos estudos acerca das culturas africanas e afro-diaspóricas. Reconhece-se que o conhecimento sobre essa temática ainda se encontra em processo de ampliação, o que reforça a importância de maior potencialização desse saber para o enriquecimento das práticas pedagógicas e para o fortalecimento de propostas comprometidas com uma educação antirracista, que propõe, em um primeiro momento, a construção de uma postura

reflexiva, crítica e dialógica diante das manifestações de discriminação racial nos espaços escolares, possibilitando que os sujeitos reconheçam essas situações e desenvolvam estratégias pedagógicas voltadas ao seu enfrentamento. Ao mesmo tempo, reforça-se que o enfrentamento do racismo no contexto educacional exige processos formativos contínuos, tanto no âmbito da formação docente quanto nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Em vista disso, a unidade didática desenvolvida no escopo da pesquisa, não se encerra em si mesma, mas aponta para a continuidade de investigações e práticas que reconheçam o corpo como espaço vivo de história, da cultura e ancestralidade no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

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

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTIDE, R. *As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações*. São Paulo: Pioneira, 1971.

BENTO, J. O. *Educação física e cultura*. Porto: FADEUP, 2012.

BERLEZI, I. C.; DEMÉTRIO, M.; ALBINO, B. S. Com quanta ginga se aprende a dar aula de capoeira: um relato de experiência na educação física. In: COSTA, E. S.; BEZERRA, E. A.; SILVA, L. (org.). *Educação física escolar e as práticas integradoras: uma abordagem multidisciplinar* [recurso eletrônico]. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing; Instituto Federal de Roraima, 2020.

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, ano IV, v. 1, p. 155–175, 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 96–112, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC, 2004.

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 oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: diversidade e inclusão*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Povos e comunidades tradicionais de matriz africana*. Brasília: SEPPIR, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- CARREIRA, D.; SOUZA, A. *Diversidade na educação: reflexões e práticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2013.
- CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2005.
- CHAVES, R. *Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.
- CLIMACO, J. C. *Cultura corporal e matrizes africanas: proposição crítico-superadora para o ensino da dança na formação de professores de educação física*. 2022. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.
- COUTO, Y. A. *Dança circular sagrada: cultura, arte, educação*. Curitiba: Appris, 2022.
- DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. *Movimento*, v. 2, n. 2, p. 24–28, jun. 1995.
- DA SILVA JUNIOR, F. E.; DA SILVA, R. C. Dança Afro-Brasileira em Cena: expressão e resistência da subjetividade do corpo negro. *Cadernos Cajuína*, [S. l.], v. 9, n. 4, p. e249416, 2024.
- DARIDO, S. C. *et al.* A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17–32, jan./jun. 2001.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DE OLIVEIRA, G. A. Uma educação para as relações étnico-raciais na escola: limites, possibilidades e desafios. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S. l.], v. 15, n. esp., p. 174–194, 2023.
- EVARISTO, C. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2008.

- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GLOSSÁRIO de termos do pensamento contracolonial brasileiro. 1. ed. Porto Alegre: Associação Cultural Nonada Jornalismo, 2025.
- GOMES, N. L. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. *Rev. Ampl.* 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020a.
- GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2020b.
- GOMES, R. P. *Quilombos, constitucionalismo e racismo: famílias negras na luta pela propriedade em Barro Vermelho e Contente no Piauí*. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- GRANATO, P.; PELLANDA, V. D. A cultura afro-brasileira encantando a educação física escolar. *Revista Chão da Escola*, ed. 12, p. 24–33, 2014.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.
- LIMA, I. C. As religiões de matriz africana: espaços de conhecimentos e atuação política. In: OLIVEIRA, J. (org.). *Africanidades e brasilidades: literaturas e linguística*. Curitiba: Appris, 2018.
- LINS, P. *Desde que o samba é samba*. Rio de Janeiro: Planeta, 2012.
- LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MACAMO, A. J.; AZEVEDO, N. S. Ensinando práticas corporais de origem afro-brasileira e africana na educação física escolar. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 24–36, maio 2013.
- MACAMO, A. J.; PINTO, F. M. Jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras na educação física escolar: um relato de experiência. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica*, Recife, v. 2, n. 1, p. 360–370, 2016.
- MATTOS, R. A. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MILAGRES, P. O.; BAIA, A. C.; SANTOS, D. S. Tematização da cultura corporal africana e afro-brasileira na Educação Física: uma experiência de estágio na Educação Infantil. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, jul.–dez. 2020.

- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MIRANDA, J. V. A.; MELO, N. N. C. Corpo afrorreligioso e resistência: caminhos para uma educação antirracista. *Interfaces da Educação*, v. 11, n. 33, p. 89–111, dez. 2020.
- MOISES, I. M. Breve apresentação da filosofia africana. *Annales FAJE*, Belo Horizonte, v. 7, n. 3, 2022.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- MOSQUERA, J. Educación física intercultural: un espacio para movilizar la lucha contra la desigualdad social. *Revista ADvir*, n. 72, 2017.
- MOSQUERA ANDRADE, G. P. *Educação intercultural no componente curricular da Educação Física como intervenção ao fenômeno do multiculturalismo: presença da matriz africana*. 2023. 108 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte) — Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.
- MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014.
- MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2005.
- MUNANGA, K. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Global, 2009.
- MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- NEIRA, M. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 40, n. 3, p. 215–223, 2018.
- NOGUEIRA, N.; SANTOS, D. R. dos. (Re)conhecendo patrimônios: o papel social do Museu do Samba. *e-cadernos CES*, n. 30, 2018.
- NUSSBAUM, M. *Fronteiras da justiça*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- OLIVEIRA, E. D. de. *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. 2005. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

OLIVEIRA, E. D. de. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, E. D. de. *A ancestralidade na encruzilhada*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, E. D. de. *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba: Appris, 2019.

OLIVEIRA, J. L. S.; RODRIGUES, D. S.; CAVALCANTE, J. S. Resistência cultural das religiões afro-brasileiras: o papel do afroturismo na promoção da educação antirracista. *Ateliê do Turismo*, v. 8, n. 1, p. 48–66, mar. 2025.

OLIVEIRA, R. C. de. *O trabalho do antropólogo: teoria e prática da pesquisa de campo*. São Paulo: Vozes, 2000.

PETIT, S. H. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores: contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, A. M. A.; VIEIRA, N. F. C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista de Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro, p. 278–283, abr.–jun. 2007.

Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod_resource/content/1/Observa%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2025.

ROSA, A. da. *Pedagogia, autonomia e mocambagem*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

REIS, R. dos. *Educação Física cultural e africanidades: entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas*. 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, D. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RUFINO, L. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SABINO, J.; LODY, R. *Danças de matriz africana: antropologia do movimento*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SANTOS, A. B. dos. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão (INCTI); Encontro de Saberes; Universidade de Brasília, 2015.

SANTOS, É. D. R. dos. *Cultura corporal e educação antirracista: o ensino de danças de matriz africana nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2024. 234 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) — Universidade de Brasília; Universidade Estadual Paulista, Brasília, DF, 2024.

SENHORINHA, M. R. A questão afro-brasileira nos currículos escolares: vivências pedagógicas. In: CARDOSO, P. J. F. (org.). *Multiculturalismo e educação: experiências de implementação da Lei Federal nº 10.639/03 em Santa Catarina*. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

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

SOROCABA. *Caderno de planejamento nº 18*. Secretaria de Educação de Sorocaba, 2025.

SILVA, A. C. *Retrospectiva de uma trajetória de ações afirmativas precursoras à Lei nº 10.639/03*. Salvador: EDUFBA, 2020a.

SILVA, G. C. e. *Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as*. 2013. 242 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, J. S. Pretagogia como prática pedagógica no cotidiano escolar: das reflexões às práticas. *Revista Diversidade e Educação*, v. 13, n. 1, p. 244–262, 2025.

SILVA, R. L.; FALCÃO, J. L. C. Cultura popular: seus contornos, desdobramentos e materializações. *Rascunhos*, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 7–20, 2016.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, V. P. da. *Jongo na escola: contribuições para e na educação das relações étnico-raciais*. 2020. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020b.

SODRÉ, M. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1988.

SODRÉ, M. *Pensar nagô*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

STOKOE, P.; HARF, R. *A expressão corporal na educação*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1987.

TRINDADE, A. L.; BRANDÃO, A. P. (Orgs.) *Modos de Brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Brasília: A cor da cultura, 2010.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, J. (org.). *História geral da África*. São Paulo: Ática, 1982.

VIEIRA, K. *Jongo: memória viva dos antepassados negros do Brasil*. Disponível em: <<http://www.afreaka.com.br/notas/jongo-memoria-viva-dos-antepassados-negros-brasil/>>. Acesso em: 12 ago. 2025.

VIEIRA, M. de S.; CRUZ, J. F. da. Corpo pretagógico em gestação: reflexões sobre pretagogia. *Educação*, Santa Maria, v. 49, 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 510/2016 do CNS)

Eu, Ronaldo Ulisses Vieira, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, venho, por meio deste, solicitar a autorização para a participação de seu (sua) filho (a) ou menor sob sua responsabilidade na pesquisa intitulada: **“Práticas Corporais de Matriz Africana na Educação Física: o corpo como arquivo vivo da ancestralidade”**, sob orientação da Profa. Dra. Yara Aparecida Couto.

Este estudo visa desenvolver e analisar uma Unidade Didática centrada em práticas corporais de matriz africana, como danças, jogos e lutas, com o objetivo de compreender as aprendizagens dos (as) estudantes no decorrer do processo educativo. A proposta busca contribuir para a valorização da diversidade cultural e ampliar as discussões sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar, ainda pouco exploradas de forma efetiva.

Participação do (a) estudante

O (a) menor sob sua responsabilidade foi convidado (a) a participar por estar regularmente matriculado (a) no quarto ano do Ensino Fundamental, série em que a pesquisa será aplicada. A proposta inclui a participação em 16 aulas regulares de Educação Física, em grupo, junto com toda a turma.

O desenvolvimento dessas aulas será acompanhado por registros reflexivos do professor-pesquisador (diários de aula), com foco na observação das interações, das respostas corporais às atividades propostas e das reflexões pedagógicas emergentes. Esses registros, inicialmente com finalidade didático-pedagógica, poderão ser utilizados posteriormente como material de análise na pesquisa, mediante autorização expressa dos (as) responsáveis e dos (as) próprios (as) estudantes.

Importante ressaltar que a produção dos diários está em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela **Rede Municipal de Ensino de Sorocaba – SP**, que orienta os (as) professores (as) ao uso de registros pedagógicos como parte de sua prática docente.

A participação na pesquisa é voluntária. A recusa ou desistência da participação, a qualquer momento, não implicará em nenhum prejuízo ao (à) estudante, nem em sua avaliação escolar.

Riscos e medidas de proteção

A participação poderá envolver riscos mínimos, como possíveis sentimentos de timidez ou desconforto durante as observações e registros. Para minimizar tais situações, as atividades ocorrerão em ambiente acolhedor, que favoreça a colaboração, a escuta e a participação ativa. O professor-pesquisador estará disponível para dialogar com os (as) estudantes, propondo ajustes quando necessário, sempre com atenção ao bem-estar individual e coletivo.

O acesso aos diários poderá ser disponibilizado aos (às) estudantes. Do mesmo modo, os (as) responsáveis legais terão direito a acompanhar esse processo e a manifestar seu consentimento ou recusa quanto ao uso dos registros.

Uso de materiais audiovisuais

Durante as aulas, poderão ser utilizados recursos audiovisuais como gravações de áudio, vídeos e fotografias, com a finalidade de apoiar a documentação e análise da prática pedagógica. Esses registros serão feitos com equipamentos próprios do professor-pesquisador (como smartphone), terão duração máxima de 30 minutos por aula e serão utilizados exclusivamente para fins científicos e educacionais, integrados ao desenvolvimento da pesquisa.

Todo o material audiovisual será armazenado em dispositivo eletrônico seguro, protegido por senha e criptografia, sem uso de serviços em nuvem, plataformas online ou ambientes compartilhados.

Os recursos audiovisuais mencionados serão utilizados exclusivamente no contexto da pesquisa e dos recursos pedagógicos a ela relacionados, não sendo empregados para fins comerciais. Todo o uso estará restrito às finalidades científicas e educacionais já descritas, com respeito absoluto ao sigilo, à privacidade e ao anonimato dos (as) participantes.

Ética e direitos dos (as) participantes

Os (as) estudantes serão convidados a participar presencialmente, por meio de convite direto feito pelo professor-pesquisador. Após aceite verbal, serão apresentados os documentos de consentimento:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – assinado pelo (a) responsável legal;

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – assinado pelo (a) próprio (a) estudante, após leitura e explicação, confirmando que compreende e aceita participar.

Nenhum dado será coletado sem o devido consentimento formal.

Todos os dados utilizados na pesquisa serão tratados com confidencialidade, sem qualquer identificação direta dos (as) participantes. As informações serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e científicos.

O (a) senhor (a) poderá solicitar, a qualquer momento, esclarecimentos, acessar os registros de consentimento e acompanhar os resultados da pesquisa, que estarão disponíveis no **repositório institucional da UFSCar** ao final do estudo.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)** que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar** que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos).

Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP.

Telefone: (16) 3351-9685.

E-mail: cephumanos@ufscar.br.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do **Conselho Nacional de Saúde (CNS)**, e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam.

Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF.

Telefone: (61) 3315-5877

E-mail: conepeg@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Contato do pesquisador: (XX) XXXXX-XXXX

E-mail: ronaldo.vieira@estudante.ufscar.br

Pesquisador Responsável: Ronaldo Ulisses Vieira

Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXX

Local e data: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo com a participação do (a) estudante menor de idade sob minha responsabilidade.

Menor participante:

Nome: _____

Responsável

Nome: _____

Assinatura - Responsável legal

Assinatura – Pesquisador

APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 510/2016 do CNS)

Eu, Ronaldo Ulisses Vieira, sou estudante do Mestrado Profissional em Educação Física na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Eu quero te convidar para participar de uma pesquisa chamada: **“Práticas Corporais de Matriz Africana na Educação Física: o corpo como arquivo vivo da ancestralidade”**, com a orientação da Professora Dra. Yara Aparecida Couto.

O que vamos fazer?

Queremos aprender juntos como usar danças, jogos e lutas africanas nas aulas de Educação Física.

Você vai participar de 16 aulas bem legais, com atividades diferentes, divertidas e que mostram a cultura de vários povos africanos.

Por que você está sendo convidado?

Você está sendo convidado porque é estudante do 4º ano. A sua turma vai participar dessas aulas e, se você quiser, também pode ajudar na pesquisa.

Vai ser divertido, mas queremos que você saiba:

Pode ser que, no começo, você fique um pouco tímido ou desconfortável com alguma atividade. Isso é normal. Vamos conversar sempre e fazer de tudo para que você se sinta bem.

Durante as aulas, o professor vai escrever algumas coisas sobre como as atividades estão acontecendo. Essas anotações vão ajudar a melhorar as aulas e a pesquisa.

Vamos tirar algumas fotos e gravar vídeos das atividades, mas sempre com muito respeito à sua privacidade. Nada será usado sem o cuidado necessário e só para mostrar o que estamos aprendendo juntos.

A sua participação na pesquisa é voluntária. Você só participa se quiser, e pode parar quando quiser, sem nenhum problema.

Mesmo que você não participe da pesquisa, vai continuar nas aulas normalmente, combinado?

Outras informações importantes:

Você não vai precisar pagar nada e não vai receber dinheiro para participar.

As aulas vão acontecer no seu horário normal de escola.

Se você ficar mal ou tiver algum problema, vamos ajudar você na hora.

Se quiser, pode ver tudo o que foi escrito sobre você durante a pesquisa.

Quando a pesquisa acabar, você também poderá ver os resultados do que aprendemos juntos.

Quer conversar mais?

Você pode perguntar agora ou a qualquer momento se tiver dúvidas.

Se acontecer qualquer coisa ou se quiser falar sobre algo da pesquisa, é só procurar o pesquisador.

Essa pesquisa foi aprovada por um grupo chamado **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, que cuida para que tudo seja feito com respeito, cuidado e segurança para você e todos os participantes.

Se você aceita participar da pesquisa, a gente vai assinar esse papel juntos. Você também vai receber uma cópia dele para levar para casa.

Muito obrigado pela sua ajuda!

Estamos muito felizes em ter você com a gente nessa jornada!

Se você ou alguém da sua família quiser saber mais sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, pode entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFSCar**. Ele fica na Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, dentro do prédio da reitoria, na área sul do campus de São Carlos.

Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 – CEP: 13.565-905 – São Carlos – SP

Telefone: (16) 3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Esse comitê (CEP) trabalha junto com outro grupo nacional chamado **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)**, que faz parte do **Conselho Nacional de Saúde (CNS)**.

A CONEP é responsável por garantir que todas as pesquisas com pessoas sejam feitas com cuidado, respeito e segurança. Ela ajuda a criar as regras e acompanha vários comitês, como o da UFSCar.

Endereço da CONEP: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D – Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte – CEP: 70719-040 – Brasília – DF

Telefone: (61) 3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Contato do pesquisador: (XX) XXXXX-XXXX

E-mail: ronaldo.vieira@estudante.ufscar.br

Pesquisador Responsável: Ronaldo Ulisses Vieira

Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXX

Local e data: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo com a participação.

Participante:

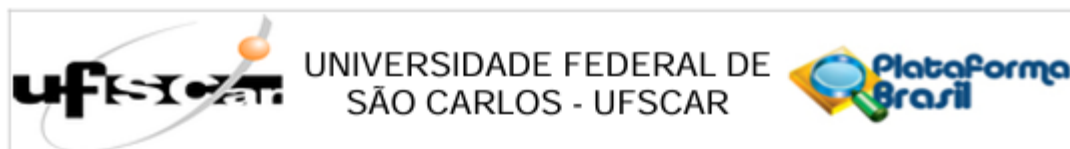
Nome: _____

Assinatura – Participante

Assinatura – Pesquisador

ANEXOS

ANEXO: APROVAÇÃO PELO CEP/UFSCAR



Continuação do Parecer: 7.732.690

Pendência ética: atendida

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2497594.pdf	12/06/2025 14:35:55		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	12/06/2025 14:05:07	RONALDO ULISSES VIEIRA	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao1.pdf	12/06/2025 14:03:51	RONALDO ULISSES VIEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_versao2.pdf	12/06/2025 14:02:54	RONALDO ULISSES VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOS_TCLE_TALE.pdf	12/06/2025 13:59:52	RONALDO ULISSES VIEIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	13/02/2025 21:16:03	RONALDO ULISSES VIEIRA	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

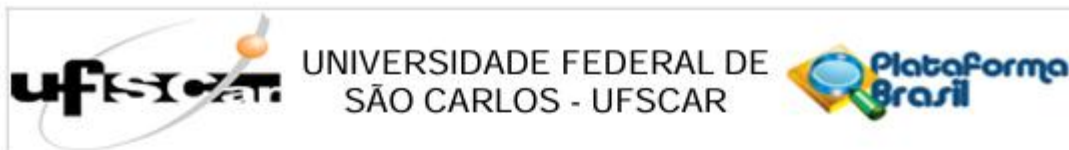
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.732.690

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_instituicao.pdf	13/02/2025 21:15:45	RONALDO ULISSES VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoRONALDO_assinado.pdf	13/02/2025 20:39:16	RONALDO ULISSES VIEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 29 de Julho de 2025

Assinado por:
RODRIGO ALVES FERREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br