



Jogos e brincadeiras africanos e afro-brasileiros para a construção de uma identidade racial positiva

African and Afro-Brazilian games for the construction of a positive racial identity

Juegos africanos y afrobrasileños para la construcción de una identidad racial positiva

Marcela Cristina Marcelino da Silva¹

Professora Mestra da Escola Estadual Professor Lindolfo Gomes, Juiz de Fora /Minas Gerais, Brasil

Arliene Stephanie Menezes Pereira Pinto²

Professora Doutora em Educação do IF Ceará, Fortaleza/CE, Brasil

Urias Couto Gonçalves³

Professor Doutor em Ciências do IF Sudeste MG/Rio Pomba, Brasil

Carlos Magno Amaral Costa⁴

Professor Doutor em Ciências do Esporte do IF Sudeste MG/Rio Pomba, Brasil

Recebido em: 17/01/2026.

Aceito em: 28/05/2026.

Resumo

Por vezes a historiografia ignorou a contribuição das sociedades africanas para formação social do Brasil, mas a educação é capaz de desconstruir mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos. O objetivo deste estudo é compreender como jogos africanos e afro-brasileiros podem auxiliar na construção de identidades raciais positivas em alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental, através da aplicação de uma Unidade Didática. Esta é uma pesquisa participante, exploratória e com abordagem qualitativa. Após cada aula, era realizado o preenchimento de diários de bordo, enfatizando as relações e ações dos participantes. Os dados foram analisados de acordo com as etapas: compilar; decompor; recompor; interpretar e as conclusões de todo o estudo. As atividades proporcionaram momentos de reflexão, situações de identificação e experimentações nos campos da corporeidade, do lúdico e das relações socioemocionais. Conclui-se que é através da implementação de práticas como esta, que se cumpre o papel socializador da escola, de maneira a impactar positivamente na construção de identidades negras positivas.

Palavras-chave: Jogos e brincadeiras. Identidade. Identidade racial. Escola.

¹ E-mail: marcms19@gmail.com

² E-mail:stephanie.menezes@ifce.edu.br

³ E-mail: urias.goncalves@ifsudestemg.edu.br

⁴ E-mail: carlos.amaral@ifsudestemg.edu.br

Abstract

Historiography has at times overlooked the contribution of African societies to Brazil's social formation; however, education is capable of deconstructing myths of superiority and inferiority among human groups. The objective of this study is to understand how African and Afro-Brazilian games and play can help in the construction of positive racial identities in students in the 2nd Year of Elementary School, through the application of a didactic unit. This is a participatory, exploratory study with a qualitative approach. After each class, logbooks were completed, emphasizing the relationships and actions of the participants. The data were analyzed according to the following stages: compiling, decomposing, recomposing, interpreting, and drawing conclusions from the study. The activities provided moments of reflection, situations of identification, and opportunities for experimentation in the fields of corporeality, play, and socio-emotional relationships. It is concluded that through the implementation of practices such as this, the school fulfills its socializing role, positively impacting the construction of positive Black identities.

Keywords: Games and Play. Identity. Racial Identity. School.

Resumen

La historiografía a veces ha ignorado la contribución de las sociedades africanas a la formación social de Brasil, pero la educación es capaz de deconstruir los mitos de superioridad e inferioridad entre los grupos humanos. El objetivo de este estudio es comprender cómo los juegos africanos y afrobrasileños pueden contribuir a la construcción de identidades raciales positivas en estudiantes del 2.º año de Educación Primaria, mediante la aplicación de una Unidad Didáctica. Se trata de una investigación participativa, exploratoria y con enfoque cualitativo. Después de cada clase, se completaron diarios de campo, enfatizando las relaciones y acciones de los participantes. Los datos fueron analizados de acuerdo con las siguientes etapas: compilar, descomponer, recomponer, interpretar y extraer las conclusiones del estudio. Las actividades propiciaron momentos de reflexión, situaciones de identificación y experiencias en los ámbitos de la corporeidad, el juego y las relaciones socioemocionales. Se concluye que la implementación de prácticas como esta permite cumplir el papel socializador de la escuela, impactando positivamente en la construcción de identidades negras positivas.

Palabras clave: Juegos. Identidad. Identidad racial. Escuela.

Introdução

Os movimentos negros obtiveram muitas conquistas, inclusive no âmbito educacional. Podemos citar as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo obrigatoriamente o conteúdo de história e cultura afro-brasileira e indígena ao longo de todo o ensino básico; a Lei nº 12.288/2010, que estabelece o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre as cotas para o ingresso nas instituições federais de ensino superior e técnico; e a Lei nº 15.142/2025, que reserva o percentual de trinta por cento das vagas oferecidas nos concursos públicos às pessoas pretas e pardas, indígenas e quilombolas.

O estabelecimento de leis que amparem pessoas negras em suas individualidades é essencial para diminuir as disparidades raciais que assolam nosso país. Tão importante quanto é que as ações que envolvam essa legislação realmente sejam implementadas, impactando positivamente a luta antirracista.

As leis se mostram como importante avanço para auxiliar na diminuição do caráter eurocêntrico

que os currículos escolares demonstravam possuir. A obrigatoriedade da temática possibilita conexões entre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena, já que estas fazem parte da formação da identidade do nosso país. Apesar de ser um importante avanço, é necessária a implementação de políticas públicas que efetivamente apliquem as leis nas esferas escolares.

Somos sujeitos sociais que delineamos nossas identidades dentro dos contextos culturais e históricos em que estamos inseridos, e conseguimos conceber múltiplas e distintas identidades quando nos deparamos com diferentes situações, agrupamentos sociais e instituições (Gomes, 2003).

No Brasil, ocorreu um processo de clareamento da população através da exploração da mulher negra (Nascimento, 2016) e do apagamento da cultura e da história dos africanos e afro-brasileiros. Nesse contexto, podemos compreender que a construção de uma identidade negra positiva se torna dificultada, já que as representações do negro aparecem inferiorizadas.

A materialidade social da noção de raça, de acordo com Castro e Abramovay (2006), apresenta-se como uma categoria discursiva e está sustentada no plano das relações. Dessa forma, ao reconhecer que raça não se sustenta em fundamentos biológicos, compreende-se que os conceitos do que é ser negro, branco ou indígena emergem das dinâmicas sociais, nas quais as diferenças são identificadas, comparadas, classificadas e organizadas em estruturas hierárquicas.

A identidade, segundo Cavalleiro (2012), é concebida como um processo dinâmico que permite a construção gradual da personalidade do indivíduo no decorrer de sua existência. A identidade possui um significado cultural e socialmente atribuído, sustentado por sistemas de representação; ela está relacionada às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações (Silva, 2014).

Sousa (2005) acredita que a construção da identidade se desenrola através da relação entre a individualidade do sujeito e o contexto social a que este pertence, ou seja, existe uma identidade individual de autorrepresentação do sujeito inserido em um contexto de relações e que, como tal, influencia e é influenciado por elas.

Portanto, a identidade não é algo fixo, ela ocorre através de um processo em que seus constitutivos são escolhidos entre os elementos comuns aos membros de um grupo (Munanga, 2019), nem um dado da natureza, já que envolve aspectos culturais, sociopolíticos e históricos de cada sociedade (Gomes, 2005).

Além desses fatores, no processo de formação da identidade existe o mecanismo de identificação em que os sujeitos apresentam várias identificações simultâneas, que podem ser contraditórias, comuns a todos os seres humanos, específicas de certos grupos ou identificações individuais, que nos caracterizam

como pessoas singulares (Bento, 2012).

A identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural, que implica a construção do olhar de sujeitos, ou de um grupo de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (Gomes, 2005). Por isso, as identidades étnico-raciais estão sujeitas a constantes negociações, são fluidas e politicamente reivindicadas pelos indivíduos.

No livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, Fanon (2008) discorre sobre o processo de inferiorização do negro na sociedade ocidental. O filósofo discorre sobre como a civilização branca impõe ao negro um desvio existencial, no qual inicialmente há um processo de inferioridade econômica e, em seguida, há a epidermização dessa inferioridade. A cultura europeia simplifica o negro, lhe retira a cultura, a civilização e o passado histórico.

Bento (2012) aborda que, em suas reflexões, crianças, independentemente da raça, aprendem que ser branco é uma vantagem em relação a ser preto, já que as noções de diferença e de hierarquias raciais são adquiridas na família, nos espaços sociais, nas organizações religiosas e, em creches e escolas.

A memória, vinda das experiências com a escola, a igreja, os meios de comunicação e com as expressões orais, mantém em evidência uma clara referência ao passado escravo vivido pela ancestralidade negra no Brasil. A introjeção desse passado fragmenta negativamente a identidade da criança negra (Andrade, 2005, p. 120).

A realidade social do nosso país demonstra que as marcas da discriminação racial são evidentes, mesmo em uma análise superficial: a população negra enfrenta uma discriminação tão intensa que, mesmo em áreas onde a maioria populacional ainda se encontra em desvantagem econômica, cultural e política (Nascimento, 2016). Para o autor, o afro-brasileiro se vê preso em um ciclo vicioso de exclusão, que se manifesta, inclusive, no sistema de ensino, limitando as oportunidades que poderiam ajudá-lo a melhorar suas condições de vida.

Castro e Abramovay (2006) afirmam que instituições, como a escola, podem contribuir para a reprodução das discriminações e reduzir possibilidades de mobilidade educacional e social de crianças e jovens negros. Desse modo, Abramowicz e Oliveira (2012) apontam que a socialização da criança negra, que se inicia na família e se amplia com o convívio escolar, torna-se uma experiência negativa no desenvolvimento de sua autoimagem, e o silêncio que envolve a questão racial favorece que se entenda a diferença como anormalidade.

Diante do exposto, emergem os seguintes questionamentos: 'De que maneira os educadores

podem contribuir para a construção de uma identidade étnico-racial negra positiva no contexto escolar?'. E, especificamente, como os professores de Educação Física podem atuar pedagogicamente para desconstruir visões estigmatizadas e negativas historicamente atribuídas ao ser negro pela sociedade? Nesse sentido, o objetivo principal desta pesquisa é compreender de que forma a inserção de jogos e brincadeiras vinculados à cultura africana e afro-brasileira pode contribuir para a construção e o fortalecimento de uma identidade étnico-racial positiva em estudantes do Ensino Fundamental dos anos iniciais.

O presente estudo é um relato de experiência proveniente de uma dissertação de mestrado. Foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais e apresenta uma proposta de organização metodológica que desenvolve o tema "jogos e brincadeiras africanos e afro-brasileiros" através de uma perspectiva positiva, conectando as culturas africana e brasileira, e como a implementação deste conteúdo nas aulas de Educação Física pode auxiliar na construção de uma identidade racial positiva.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de Minas Gerais, local escolhido por conveniência, já que é onde a pesquisadora estava lotada como professora efetiva. Participaram 37 alunos, que frequentavam o 2º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2024, sendo 18 meninos e 19 meninas, com idades entre 7 e 8 anos. As aulas relacionadas à Unidade Didática aconteceram durante quatro semanas e foram divididas em: Parte Inicial com 20 minutos, Parte Principal com 60 minutos e Conclusão com 20 minutos. Cada uma das três turmas pesquisadas realizou duas aulas de 50 minutos de maneira geminada a cada semana, e os espaços da escola utilizados para essas aulas foram a sala de vídeo, a quadra e as salas das respectivas turmas.

A gestão da escola foi devidamente comunicada sobre a realização da pesquisa; os responsáveis pelos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – responsável), assim como os próprios alunos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Este estudo desenvolveu-se através de uma abordagem qualitativa, que Sampieri, Collado e Lucio (2013) caracterizam por utilizar uma coleta de dados com descrições detalhadas das situações, sem medição numérica, interações e condutas observadas, além de avaliar o desenvolvimento natural dos acontecimentos. Tem caráter exploratório, que, para Gil (2008, p. 44), tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, envolvendo levantamento bibliográfico e entrevistas não padronizadas.

Os fenômenos ocorridos durante as aulas foram registrados em diários de bordo preenchidos ao

fim de cada aula. De acordo com Oliveira, Gerevini e Strohschoen (2017), o diário de bordo é um instrumento que pode ser utilizado para acompanhar o desenrolar de projetos de pesquisa em sala de aula; é no diário de bordo que pesquisadores devem registrar os objetivos do estudo, os dados dos estudantes, o local e a data das atividades, a descrição das atividades, fotos e observações realizadas.

Os dados foram analisados de acordo com as cinco etapas apresentadas por Yin (2016): compilar, decompor, recompor, interpretar e, por fim, a extração de conclusões de todo o estudo. Como propõe Goldenberg (2011), as reflexões aconteceram comparativamente às diferentes ações e ideias novas que apareceram durante a pesquisa.

Desenvolvimento

Intervenção Pedagógica: Unidade Didática

Durante a realização da unidade didática, foi proporcionado um ambiente em que os discentes puderam expressar livremente seus conhecimentos, sentimentos e ideias, para que a análise das questões que, porventura, surgissem pudesse representar a realidade do contexto investigado. De igual maneira, essa proposta se insere em um projeto de educação para a liberdade que Freire (2018) caracteriza como dialógica e problematizadora.

Para a construção da sequência pedagógica, inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico no banco de dados do Portal de Periódicos da CAPES, no SciELO e no Google Acadêmico, utilizando as palavras-chave: "Jogos e brincadeiras africanos e afro-brasileiros"; "identidade racial; identidade racial positiva e escola"; e "construção da identidade".

Dentre alguns trabalhos que foram inicialmente selecionados para compor o referencial bibliográfico desta pesquisa, dois livros apresentam um catálogo de jogos e brincadeiras africanos e afro-brasileiros, que auxiliaram na escolha das atividades que seriam aplicadas na unidade didática.

Após uma leitura mais aprofundada do livro *Brincadeiras africanas para a educação cultural*, de Débora Alfaia da Cunha, e do *Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras*, organizado por Helen Santos Pinto, Luciana Soares da Silva e Míghian Danae Ferreira Nunes, foram encontradas algumas atividades em comum.

Avaliando a estrutura fornecida pela escola, o nível de desenvolvimento dos alunos e entendendo o contexto envolvido – já que a professora-pesquisadora estava inserida nele – foram escolhidas oito

atividades que proporcionaram experiências lúdicas e prazerosas, além de reflexões que conectaram a cultura africana com a cultura brasileira, conforme organizado na Tabela 1.

Tabela 1

Organização das unidades didáticas: Jogos e Brincadeiras Africanos e Afro-Brasileiros

Tema	Aula	Objetivos	Atividades
Contextualização	1	Contextualizar o tema da unidade didática.	Exposição de imagens e contação de histórias.
	2	Ampliação do conhecimento sobre a cultura negra.	Conversa orientada, cantar ladainhas de capoeira e colorir o mapa da África.
Brincadeiras da África	3	Proporcionar vivência de jogos e brincadeiras de matriz africana.	Jogo Simama Kaa; Trecho.
	4	Proporcionar a vivência da pluralidade da cultura corporal de movimento.	Chigora Danda.
Brincadeiras da África e do Brasil	5	Instigar reflexão sobre a conexão cultural entre Brasil e África.	Jogo Saltando o Feijão; Silikote.
	6	Discutir a importância do respeito à diversidade cultural brasileira.	Cabra Cega.
Brincadeiras de Identificação	7	Proporcionar a experimentação de brincadeiras de identificação e valorização das diferenças.	Jogo Meu Querido Bebê.
	8	Instigar a valorização da cultura negra e apreciação dos negros.	Boneco de Lido.

Fonte: Elaborado pelo(s) autor(es).

Com o intuito de contextualizar a unidade e tornar a diversidade do continente africano concreta, várias fotos foram coletadas no Google Imagens e, posteriormente, projetadas na primeira aula da sequência didática. Esse processo foi importante para ver a reação das crianças ao se deparar com pessoas diversas, paisagens diversas e contextos singulares.

Para criar uma identificação positiva com meninos e meninas, duas histórias foram escolhidas para serem vivenciadas durante a primeira aula, *O Pequeno Príncipe Preto*, livro escrito por Rodrigo França, e *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks, teriam suas histórias contadas, cantadas e experimentadas, já que o objetivo era conectar as experiências propostas com a cultura africana. Nessa proposta, não cabe que as crianças fiquem sentadas, em fileiras; elas iriam estar em roda, podendo se movimentar e se relacionar com elementos das histórias, que seriam retirados de uma caixa. A intenção foi instigar os participantes através dos sentidos corporais: o tato, a visão, a audição, o paladar e o olfato. Essas histórias possibilitam

brincar de corpo inteiro. Para trazer uma conexão entre a África e o Brasil, nesta primeira aula também foi apresentado aos alunos e às alunas cantigas e ladainhas de capoeira. Muitos já vivenciaram a prática e puderam utilizar vários instrumentos como um mini berimbau, um tantã, pandeiros, chocalhos e tamborins, que são instrumentos utilizados, majoritariamente, em ritmos afro-brasileiros. Para finalizar as aulas 1 e 2, os alunos iriam colorir um mapa do continente africano que apresenta imagens da fauna, flora e monumentos históricos e turísticos.

Na segunda semana de aplicação da unidade didática (aulas 3 e 4), a proposta era apresentar aos alunos brincadeiras africanas. As brincadeiras escolhidas foram: SiMama kaa, da Tanzânia; Trecho, da África do Sul; e Chigora Danda, do Zimbábue. Essas três brincadeiras possuem elementos rítmicos e foram escolhidas por trazerem uma conexão com algumas práticas brasileiras (Morto/Vivo e Pula Bambu).

Para as aulas 5 e 6, as brincadeiras selecionadas foram: Saltando Feijão, da Nigéria; Silikote, de Angola; e Cabra-Cega, de Guiné-Bissau. Essas práticas são extremamente semelhantes a algumas práticas já vivenciadas pelos alunos nas próprias aulas de Educação Física, anteriormente ministradas pela professora-pesquisadora (reloginho, bater corda e cobra-cega, respectivamente). Outro fator que influenciou a escolha dessas atividades foi que dois desses países também foram colonizados por Portugal, por esta razão compartilhamos o mesmo idioma oficial. Além disso, muitos dos negros trazidos como escravizados para o Brasil são de origem Iorubá, grupo étnico predominantemente localizado na Nigéria.

As atividades das aulas finais (aulas 7 e 8) são Meu querido Bebê, da Nigéria; e Boneco Lido, de Angola. Essas atividades proporcionam momentos de interação e conexão entre os discentes. É possível observar a si e ao outro, as características individuais e coletivas, fortalecer vínculos, desenvolver habilidades sociais e trabalhar valores.

Os planos de aula foram estruturados explicitando o tema da Unidade Didática, o tema das aulas, os objetivos a serem alcançados, a estratégia metodológica utilizada, os recursos materiais, a descrição das atividades realizadas, o tempo das atividades, os materiais necessários e o espaço físico. Também foram apresentadas as estratégias de avaliação, possibilidades de interdisciplinaridade, além das referências bibliográficas e os *links* dos vídeos das ladainhas e das atividades que foram encontradas em plataforma social de vídeos.

Nas duas primeiras aulas, foi possível constatar que os participantes possuíam algum conhecimento a respeito da África e dos africanos e demonstraram um grande interesse em explorar as possibilidades apresentadas. Em duas das três turmas analisadas, a primeira manifestação de

conhecimento sobre a África que emergiu dos participantes relaciona-se aos animais. Uma possível justificativa para tal situação perpassa pelas conclusões de Barbosa (2011), que afirma que conteúdos relacionados à África, quando aparecem no livro didático, geralmente ilustram cenas nas quais animais e pessoas se confundem em meio a florestas e ainda difundem a visão de uma cultura trespassada pelo exotismo, tornando o negro um "objeto em meio a outros objetos" (Fanon, 2008, p. 103).

Alguns participantes manifestaram que a África é um continente de pobreza, escassez e miséria. Esses discursos podem ser consequência de imagens difundidas contra o continente que permeiam a miséria, a violência, o ódio e o ressentimento contra os povos (Pereira, 2014). Ao compreender o contexto em que a sociedade brasileira está inserida, é possível justificar a fala de um participante afirmando que a África é um país, a surpresa de muitos ao se deparar com imagens de lugares com aspectos diversos e, principalmente, de pessoas africanas com a pele clara.

Infelizmente, a história do negro ainda é contada partindo do período de escravização, limitando a abrangência de sua história. O continente africano ainda continua sendo visto como categoria unificada e coerente, negando sua diversidade, olhando o contexto folclórico e escravista, e localizando a filosofia e a cultura em grupos étnicos (Machado, 2012, p. 11). É possível entender, então, que a sociedade como um todo, incluindo as grandes mídias e as instituições escolares, corrobora para uma visão deturpada do continente africano, de seus habitantes e de seus descendentes, mas trabalhos como este corroboram com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no momento em que apresentam novas concepções e, de forma positiva, a diversidade do continente africano, com o objetivo de fortalecer identidades e direitos, rompendo com imagens negativas que recaem sobre o negro.

Na sociedade brasileira, as representações que prevalecem são construídas mediante a ótica eurocêntrica, que estabelece como norma-padrão o homem branco, heterossexual, cristão. Assim sendo, os indivíduos que não correspondem a esse padrão são vistos como desviantes e excluídos socialmente (Fernandes; Souza, 2016).

Falas expressas pelos participantes evidenciam que, no imaginário de alguns, as características físicas negras ainda remetem que o preto é feio, ruim, primitivo e malvado (Fanon, 2008).

Algumas expressões de nojo, realizadas inclusive por participantes negros, esbarram num distanciamento entre o negro brasileiro e o negro africano, e esses comportamentos demonstram que existe uma categorização entre o grupo. Fanon (2008) aponta que negros que saem de países africanos e têm acesso à cultura eurocêntrica são considerados mais evoluídos do que os negros da África, concepção

também introjetada no imaginário dos alunos que participaram desta pesquisa.

O processo de colonização e as agendas higienistas da elite brasileira tornaram complexo o processo de identificação racial do brasileiro. Muitas vezes, a percepção que se tem de si mesmo difere da percepção do outro (Ferreira e Camargo, 2011, p. 376), tanto que, na última atividade da unidade didática, em que os participantes teriam que escolher seu tom de pele no giz e na massa de modelar, um aluno escolheu tons mais claros em relação à percepção da professora-pesquisadora.

Apesar desta situação aparecer em apenas um dos participantes, dentre os trinta e sete avaliados, devemos considerá-la como um ponto relevante nesta pesquisa, porque "no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa", discorre Fanon (2008, p. 104). Podemos perceber, ainda hoje, que as práticas de branqueamento da população brasileira ainda reverberam.

O encontro da diversidade presente entre os participantes, "rico em geobiografias" (Miranda, 2020, p. 43), proporcionou trocas, vivências, experiências e encontros que se encaixam dentro do conceito de corporeidade, amplamente explorado nas aulas de Educação Física escolar. É, especialmente, através do corpo que os conhecimentos da disciplina são abordados.

Apesar de, no início das aulas, alguns perguntarem se iriam acontecer atividades já conhecidas por eles, todos participaram das aulas com a temática jogos e brincadeiras africanos e afro-brasileiros. A dinamicidade das brincadeiras proporcionou momentos lúdicos e cativantes que envolveram a todos.

De acordo com Pereira (2014), uma característica da história africana que contribui para o desenvolvimento da história da humanidade é o trabalho com as fontes orais. A partir dessa premissa, trazer a contação de histórias, mesmo nas aulas de Educação Física, tem o propósito de inserir aspectos da filosofia africana em todas as etapas do processo.

Alguns participantes teceram comentários que traçavam uma conexão entre as imagens e a realidade conhecida por eles. Esses comentários relacionavam a aparência das pessoas das fotos com figuras e pessoas conhecidas, tanto na escola quanto na família, no bairro ou entre famosos nas grandes mídias.

Os participantes também traçaram um paralelo entre elementos das fotos e elementos da cultura brasileira. Uma das imagens apresentava pessoas com trajes coloridos, em poses que demonstravam que elas estavam dançando. Essa imagem trouxe à memória de um dos participantes o carnaval, e muitos outros concordaram que realmente era parecido. Outra foto levou um participante a pensar que as

peessoas estavam sambando. Quando essas questões surgiram, a professora-pesquisadora explicou que o samba é um ritmo nascido no Brasil, mas foi trazido pelos africanos que há muito vieram para cá e adaptaram movimentos e batuques.

Oliveira (2003) elucida que o esclarecimento da identidade étnica através da apreensão de mecanismos de identificação é fundamental, pois eles refletem a identidade como um processo; a identidade social surge como a atualização do processo de identificação e envolve a noção de grupo social.

Segundo Hall (2006), a identificação não é automática, podendo ser conquistada de acordo com a forma como estes podem ser representados, portanto, é um ato político dentro de um processo de globalização que tem efeito pluralizante sobre as identidades. Implementar aspectos culturais africanos nas aulas de Educação Física possibilita novas posições de identificação, tornando as identidades mais plurais e menos fixas nos aspectos negativos que, tradicionalmente, são impregnados em nossa sociedade.

Ao verbalizarem que gostariam de estar em alguns lugares africanos apresentados em imagens – expostas como linguagem capaz de superar os limites da razão e de tocar no imaginário e nas representações (Munanga, 2005) –, os participantes demonstraram que existiu uma identificação positiva.

A apresentação de histórias em que os protagonistas são crianças pretas, que experimentam aventuras, expressam-se livremente e destacam suas características físicas e culturais de forma positiva, proporciona um processo de identificação em que:

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta dentro de nós que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (Hall, 2006, p. 39).

Trazer a história contada com elementos físicos para que as crianças pudessem participar foi uma estratégia metodológica utilizada para além de instigar a imaginação e a criatividade, o objetivo era inserir os participantes no contexto em que os personagens estavam. Eles seriam capazes de sentir-se protagonistas e de interagir com a história, com os colegas, com os objetos, com cheiros, sabores e com a própria professora-pesquisadora.

Nas comunidades tradicionais, principalmente, os ensinamentos são transmitidos de geração a geração pelos familiares, pela comunidade, pela escola, sobretudo por meio da oralidade, da arte de contar histórias que trazem diferenciadas visões de mundo, lições para a vida, lembranças para a memória coletiva (Brasil, 2006, p. 44).

Como diz Silva (2005), promover atividades que evidenciem a cor negra associada a algo positivo, atividades de reelaboração do estigma e atividades crítico-criativas é um posicionamento adequado, e isso pode ser confirmado pelas respostas dos participantes aos estímulos da unidade didática. Os participantes expressaram querer praticar novamente algumas atividades da unidade didática, mostraram-se decepcionados quando as aulas terminavam e foram muito participativos.

Os participantes puderam assimilar novos conhecimentos de forma integral, e foi a partir da corporeidade que se pretendeu atingir os participantes, negros ou não. Todos estavam ávidos e curiosos para saber qual seria o próximo objeto a sair da caixa de histórias, qual o cheiro ou sabor iriam sentir... mesmo com os colegas expressando o amargor do cacau e do café solúvel, a grande maioria quis provar e tirar suas próprias conclusões. Os corpos que, a princípio, estavam sentados nas cadeiras logo estavam de pé, agachados próximos da história, sentados no chão e interagindo, e de acordo com as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais:

O corpo é a representação concreta do território em movimento. Ao contrário de uma percepção de mundo na qual a alma é onde reside a força e a possibilidade de continuidade, para uma cultura negra a força está no corpo, não existe essa ideia de uma força interior alavancada pela ação da fé. Toda possibilidade encontra-se no corpo potente que procura suas mediações nas relações que constitui no cosmos, daí o compartilhamento como práxis ser uma questão fundamental para se entender a dinâmica de uma cultura negra no Ocidente (Brasil, 2006, p. 60).

Os jogos e as brincadeiras apresentadas possibilitaram a expressão de sentimentos e sensações quando disseram gostar ou não do sabor do cacau ou do café; o protagonismo quando, por exemplo, eles participaram do Meu querido bebê e se colocaram ao centro da atividade; o uso da criatividade para fazer o Boneco Lido, para transpassar as cordas ou para colorir o mapa da África; a liberdade para escolher se levantar ou não e manusear os elementos das histórias; e a empatia, quando auxiliaram um dos participantes a evitar uma queda.

Podemos entender, então, a importância das práticas africanas e afro-brasileiras como um caminho para a construção de uma identidade racial positiva, como diz Machado (2012):

inversão dos paradigmas, é pensar uma educação desde o repertório cultural, pensar processos dinâmicos, inclusivos além de criativos, entender o conhecimento como sabedoria atrelada ao cotidiano, à família, à comunidade. A educação africana e afrodescendente desenvolve uma pedagogia em diálogo com a origem, que está assentada na experiência. Educar com/em África é ressignificar o olhar (p. 18).

A curiosidade e a participação ativa revelaram como a corporeidade se torna um elemento

fundamental no processo de aprendizagem de práticas afrocentradas. Os participantes buscaram construir suas próprias percepções, estratégias e maneiras de praticar as brincadeiras e de interagir com seus colegas e com o conteúdo apresentado. Trabalhos como este, que apresentam concepções positivas sobre a diversidade do continente e têm como objetivo fortalecer identidades e direitos, rompem com as imagens negativas que recaem sobre o negro.

Considerações finais

Este estudo verificou que uma unidade didática que aborda jogos e brincadeiras africanos e afro-brasileiros em aulas de Educação Física pode auxiliar na construção de uma identidade racial positiva em alunos do Ensino Fundamental dos anos iniciais, por trazer práticas educativas que combatem a colonialidade do currículo, estão em consonância com as legislações conquistadas pelos movimentos negros, trazem luz sobre a temática no ambiente escolar e, principalmente, apresentam manifestações negras com uma perspectiva positiva.

As instituições escolares brasileiras, infelizmente, ainda reproduzem o apagamento das contribuições negras através dos currículos, dos livros didáticos, das diversas linguagens escolares, além do silenciamento da temática, que gera a manutenção de preconceitos e discriminações que ocorrem, também, no campo das relações, ou seja: "O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural", narra Nascimento (2016, p. 113).

Como a construção das identidades dos sujeitos resulta de relações que envolvem aspectos culturais, históricos e sociais oriundos do contexto em que se está inserido, crianças negras precisam ter acesso a imagens positivas sobre o negro no ambiente escolar para solidificar suas identidades através de processos de identificação igualmente positivos.

Assim sendo, as atividades propostas neste estudo estabelecem identificações de pertencimento, representações positivas, plurais e de reconhecimento da cultura e história de africanos e afro-brasileiros, possibilitando reflexões que valorizem as diferenças e a diversidade.

Apresentar a cultura e a história africana e afro-brasileira de maneira positiva implica a quebra de paradigmas. É necessário legitimar esses saberes ao longo de todo o percurso escolar, e unidades didáticas que desenvolvam o tema se apresentam como uma contribuição para a área da educação, garantindo o direito de alunos e alunas de conhecer e vivenciar manifestações de origem africana, possibilitando que os conteúdos da cultura corporal sejam democratizados.

Compreender que, na cultura negra, o corpo é fundamental e que é nele que se estabelece toda uma rede de sentidos e significações é compreender que a Educação Física escolar se mostra como caminho que pode efetivamente contribuir na construção da identidade racial e no avanço desta temática.

Esta pesquisa coloca-se como um espaço de diálogo, fundamentado nos ideais de Paulo Freire, que apresenta o diálogo com as massas como exigência radical de uma revolução (Freire, 2018). Defendo aqui, como defendeu o autor, a teoria do fazer, ação e reflexão em conjunto, com alunos e alunas vivenciando de forma integral os conhecimentos da cultura africana e afro-brasileira.

Este estudo é um ato político que abre um caminho para novas possibilidades de docência e considera o patrimônio histórico-cultural africano e afro-brasileiro, objetivando ampliar o conhecimento de professores e, em especial, dos discentes, para que, emancipados das encruzilhadas do racismo, sejam capazes de dispor de relações decoloniais que impactem positivamente a construção das identidades de pessoas negras.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: ABRAMOWICZ, Anete et al. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT, 2012. p. 47-64.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 111-118. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 21 set. 2023.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. **Relações étnico-raciais em contexto escolar: fundamentos, representações e ações**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2737/1/Pe_L%C3%B3cia_RelacoesEtnicoRaciais.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: ABRAMOWICZ, Anete et al. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT, 2012. p. 47-64. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/79436388/educa_infantis_conceituais_-_libre.pdf?1642977208=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEducacao_infantil_igualdade_racial_e_div.pdf&Expires=1752796047&Signature=NbEq0DSVjg~KtUpCShfRc~NYkNwUu5RIgxOHXPP2bYR5CHOioal7GSRoDY3zNuSUXmmiwjbX

[IMdUZdPEz~E4nW76SXQfEGghfb6k70o4BP4xs74-7jJ-HfPk4HT490fvzl-F1wHWJbL3YdTeGq5G8BTzQUdAcnpAP2t5i4bVVRnEjXCfD7Z6Blq7B1zpdJ0xHRhc2Sq8pkKMMo6JEtSjdX7h2xB3Nuxst37oSMnz7CHuKk0yEBuy-~IP47TA6LYxGfo41DVSvdAwwXbiNsV9USxpsLM6xQ5fWTRIXveFrYilBx8OG10FyKhOZPwO-AAM1uTcdG9znjkFc6OeOUmvbw &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4). Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira". Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11. 645 de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010.** Institui o estatuto da igualdade racial; altera as LEIS Nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12288&ano=2010&ato=e4eoXSq1keVpWT31d>. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12711&ano=2012&ato=5dcUTRq1kMVpWT502>. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.142 de 03 de junho de 2025.** Reserva às pessoas pretas e pardas, indígenas e quilombolas o percentual de 30% (trinta por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15142.htm. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA; ALFABETIZAÇÃO; DIVERSIDADE. **Orientações para a educação das relações étnico-raciais.** Secad, 2006.

CASTRO, Mary Garcia. ABRAMOVAY, Miriam. **Relações raciais na escola:** reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/Relacoes%20raciais%20na%20escola%20reproducao%20de%20desigualdades%20em%20nome%20da%20igualdade%20-%20racismo-%20xenofobia.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, p. 103-120, 2016.

FERREIRA, Ricardo Franklin; CAMARGO, Amilton Carlos. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 31, p. 374-389, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Editora Record, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: OUANE, Adama *et al.* **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, 2005. p. 39-62. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/6683/1/EDUCA%c3%87%c3%83O%20ANTI-RACISTA%20CAMINHOS%20ABERTOS%20PELA%20LEI%20FEDERAL%20N%c2%ba%2010.63903.pdf>.

Acesso em: 21 set. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana e currículo: aproximações. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, p. 4-27, 2012.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território e educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2016.

OLIVEIRA, Aldeni Melo de; GEREVINI, Alessandra Mocellim; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães. Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 10, n. 22, p. 119-131, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/6429/pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Identidade étnica, identificação e manipulação. **Sociedade e cultura**, v. 6, n. 2, 2003.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **Educação das relações étnico-raciais no Brasil**: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. Brasília: Fundação Vale, 2014.

SAMPIERI, Roberto Hernández. COLLADO, Carlos Fernández. LUCIO, Maria del Pilar Baptista.

Metodologia de pesquisa. 5. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: OUANE, Adama *et al.* **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, 2005. p. 105-120. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/6683/1/EDUCA%c3%87%c3%83O%20ANTI-RACISTA%20CAMINHOS%20ABERTOS%20PELA%20LEI%20FEDERAL%20N%c2%ba%2010.63903.pdf>.

Acesso em: 23 ago. 2025.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele.

Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

Revisão de língua portuguesa e normas da ABNT realizada por: Lorna Etienne Castelo Branco Reis.

Revisão do abstract realizada por: Alexandre Diniz da Costa.

Revisão do resumen realizada por: Alice Müller.