

Decolonialidade em jogo na educação física escolar

La decolonialidad en juego en la educación física escolar

Samuel Feliciano Pereira
Denise Aparecida Corrêa
Universidade Federal de São Carlos
São Carlos-Brasil

Resumo

O presente artigo buscou identificar e analisar os processos educativos emergentes da prática social do ensino dos jogos e brincadeiras das Culturas Africanas e Afro-brasileiras nas aulas de Educação Física em uma perspectiva decolonial. Realizou-se pesquisa de campo, envolvendo inserção em uma escola pública no interior de São Paulo, com intervenção em aulas de Educação Física. Os instrumentos de coleta de dados foram observação, notas de campo, questionário, rodas de conversa e entrevista do tipo semiestruturada. A partir disso, a análise teve inspiração fenomenológica. Este estudo possibilitou descortinar o papel fundamental do ensino das Relações Étnico-Raciais na Educação Física escolar, ao proporcionar conhecimento e reconhecimento das culturas de matrizes africanas e afro-brasileiras por meio de jogos e brincadeiras.

Palavras-chave: Processos educativos; Jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras; Educação Física escolar.

Resumen

Este artículo buscó identificar y analizar los procesos educativos surgidos de la práctica social de enseñar juegos y culturas africanas y afrobrasileñas en las clases de Educación Física desde una perspectiva decolonial. Se realizó una investigación de campo, involucrando inserción en una escuela pública del interior de São Paulo, con intervención en clases de Educación Física. Los instrumentos de recolección de datos fueron observación, notas de campo, cuestionario, ruedas de conversación y entrevistas semiestructuradas. A partir de esto, el análisis tuvo inspiración fenomenológica. Este estudio permitió develar el papel fundamental de la enseñanza de las Relaciones Étnico-Raciales en la Educación Física escolar, proporcionando conocimiento y reconocimiento de las culturas africanas y afrobrasileña a través de juegos.

Palabras-declave: Procesos educativos; Juegos africanos y afrobrasileños; Educación física escolar.

Abrindo os caminhos

Com a intencionalidade de conduzir os/as leitores/as para a temática da pesquisa que descortinamos neste artigo, nos inspiramos em Paulo Freire para tecer as reflexões e discussões denunciando a problemática da colonialidade, ao passo que abrimos os caminhos do anúncio de uma práxis educativa decolonial. A permanência dos efeitos devastadores da invasão e dominação colonial em território brasileiro, a Colonialidade, “[...] opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana” (Quijano, 2010, p. 73).

A América Latina se configurou imersa na colonialidade que se constituiu, como sinaliza Araújo-Olivera (2014), pela invasão territorial e ideológica, que condicionou as diferentes dimensões da vida humana, como o poder, o saber, a corporalidade e as relações intersubjetivas. Neste sentido, a colonialidade se caracteriza pela permanência das desigualdades, injustiças e atrocidades perpetradas pelo colonialismo uma vez que “[...] A Geografia tradicional rouba espaço, assim como a economia imperial rouba a riqueza, a história oficial rouba a memória e a cultura formal rouba a palavra” (Galeano, 2000, p. 323).

Em contraponto estudiosos/as, como, Quijano (2010), Walsh (2013), Dussel (2016) e Maldonado-Torres (2007), compreendem a decolonialidade como uma forma de resistir a este processo de dominação epistemológica colonial, reconhecendo outras formas de produção de conhecimentos, de múltiplas formas de Ser e Saber, valorizando, assim, as experiências vividas pelos povos historicamente oprimidos, em especial, os povos africanos e afro-brasileiros.

A colonialidade na escola, nos currículos e no cotidiano da sala de aula, se traduz na ausência dos conhecimentos de matrizes africanas e afro-brasileiras, culminando na discriminação racial e o silenciamento é um dos rituais pedagógicos em que ela se expressa. Gomes (2012, p.104-105) destaca que “[...] não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar”.

A esse respeito, Pinheiro (2023, p. 50) salienta que a democracia racial como “[...] o estado de plena igualdade entre as pessoas na sociedade, qualquer que seja sua raça ou etnia”, é um mito, pois “[...] não há plena igualdade entre pessoas negras e não negras no

Brasil” (Pinheiro, 2023, p. 51). Não podemos utilizar desse mito para justificar a invisibilidade e falta de discussão sobre a temática.

O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (Gomes, 2012, p.105).

A educação escolar, ao silenciar e invisibilizar as Culturas Africanas e Afro-brasileiras, reproduz práticas racistas que prejudicam o fortalecimento da subjetividade de crianças, jovens e adultos afrodescendentes no Brasil, muito ao que se refere à construção do pertencimento étnico-racial. Na Educação Física, tal invisibilidade é percebida com a negação da cultura das pessoas negras e de sua motricidade, quando professores/as ignoram as suas próprias práticas racistas, ao relacionarem com seus educandos preconceituosamente, impondo-se autoritariamente ao distorcer e até mesmo negar as expressões corporais dos/as negros/as e indígenas (Grando; Pinho, 2016).

Salientamos que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na escola, nas aulas de Educação Física, é igualmente importante para as pessoas não negras, uma vez que “[...] por meio destas experiências elas podem reconhecer a humanidade dos povos que foram historicamente desqualificados, bem como podem se conscientizar em relação aos prejuízos que seus antepassados trouxeram para outros povos” (Oliveira; Túbero; Nogueira, 2014, p.146-147).

Dessa forma, o desenvolvimento desta pesquisa, pautada na Educação das Relações Étnico-Raciais em uma comunidade escolar, visou dar destaque aos saberes e epistemologias das/os que estão na exterioridade, pois, em acordo com Oliveira *et al.* (2014b, p. 122): “[...] ao conhecer com o outro, sobre o mundo, nos conhecemos a nós mesmas e a nós mesmos, nos re-conhecemos no outro, nos re-conhecemos também como outras e outros, na exterioridade”.

Assumimos, portanto, o compromisso ético-político de criar e/ou recriar relações horizontais com a comunidade escolar participante desta pesquisa, atentando-nos para não nos colocarmos como únicos detentores do conhecimento, mas tendo como premissa que “[...] através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (Freire, 1986, p. 65).

Nessa perspectiva humanizadora e dialógica, faz-nos necessário construir os saberes juntos, *vivere* “estar com vida” (Oliveira *et al.*, 2014b), estar com as/os educandos/as, de um ponto de vista em que “[...] as pessoas não devem ser percebidas como objeto de estudo, mas sim como participantes da pesquisa que colaboram com a investigação realizada” (Oliveira *et al.*, 2014b, p. 122); estar próximo do/a outro/a implica ter fé, confiança, amor e esperança nas pessoas (Freire, 2014).

Diante deste cenário, nos debruçamos na seguinte questão de pesquisa: quais são os processos educativos que emergem de uma proposta didática decolonial pautada em jogos e brincadeiras das Culturas Africanas e Afro-brasileiras na Educação Física escolar?

Nesta direção, o objetivo central desta pesquisa foi identificar e analisar os processos educativos emergentes da prática social do ensino dos jogos e brincadeiras das Culturas Africanas e Afro-brasileiras nas aulas de Educação Física em uma perspectiva decolonial.

Jogo em uma perspectiva decolonial

A Educação como ato de descolonização, é aquela que se faz e se refaz na própria mobilização dos povos oprimidos de firmar presença no tempo/espço provocando deslocamentos na ordem estrutural dominante. A descolonização não é milagre e nem parte da mudança de posições, ela é uma transgressão ao que é imposto, é ação tática contrária às dimensões de poder desse projeto, imprimir novas formas de mundo através da ampliação das experiências (Rufino, 2021).

Para Fanon (1961), a descolonização afeta o ser, ao ponto de modificá-lo fundamentalmente. Ela transforma os espectadores que se encontram esmagados pela ausência de espírito, em atores privilegiados; funda um ritmo peculiar, criado por novos homens e mulheres, uma nova linguagem e humanidade. A descolonização é, assim, a criação de novas pessoas, homens e mulheres.

Nessa direção, esta pesquisa se ancora em uma pedagogia decolonial, mediante intervenção pautada na prática social dos jogos e das brincadeiras das Culturas Africanas e Afro-brasileiras, que, em conjunto com os/as educandos/as, buscou ressignificar os conhecimentos de tradição ancestral africana na escola, cuja permanência e constante ressignificação se constituem rompimento e resistência à visão eurocêntrica dominante. Com essa pedagogia há possibilidades de “[...] ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, ouvir e conhecer de outra forma, pedagogias direcionadas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e tentativa decolonial” (Walsh, 2013, p. 28).

Ao inserirmos como conteúdo das aulas de Educação Física os jogos e as brincadeiras das tradições africanas e afro-brasileiras, tematizamos a ancestralidade, uma vez que para Carmo e Cordeiro (2021), esses costumes e legados daqueles/as ancestrais trazidos a força de África, resistiram e se ressignificaram na diáspora, a exemplo, as danças, músicas, roupas, cultos sagrados, modos de aprendizagem e brincadeiras. Neste sentido, a ancestralidade “[...] se dá a partir da cultura africana que herdamos do processo diaspórico: legados, memórias, fazeres e saberes específicos desse povo (Carmo; Cordeiro, 2021, p. 76).

Dentre as heranças que trazemos de nossos ancestrais estão as brincadeiras, compreendidas como um fator social por Brougère (1998), tendo em vista que o “[...] brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social que, como outras, necessita de aprendizagem” (p. 104). Para Carmo e Cordeiro (2021, p. 79), ao brincar “[...] a criança elabora suas vivências e experiências, em meio a um emaranhado de práticas, expressões, valores, histórias, ritmos, ritos, cantigas, contos, fazeres e vivências que estão interligados à cultura afro-brasileira”.

Os jogos estão entre os patrimônios deixados pelos/as nossos/as ancestrais, fenômeno que, como destacam os autores africanos Prista, Tembe e Edmundo (1992), é universal e indivisível, ocorrendo na vida cotidiana. Os autores explicam que jogar não é apenas uma atividade de relaxamento ou prazer, mas também se trata de uma manifestação cultural tão antiga quanto à humanidade.

De acordo com Maranhão (2009), para os/as africanos/as, os jogos sempre estiveram ligados à vida social, da mesma forma que a religião, as artes e outras manifestações culturais da humanidade, pois o indivíduo vive em comunidades onde vivencia/ensina/aprende dentro de uma unicidade. O jogo, portanto, nas epistemologias africanas, mostra-se como um fenômeno integrado com a vida, em que as brincadeiras, brinquedos, cantigas, histórias e danças fazem parte de um todo.

Podemos observar esta percepção integrada em outras manifestações de origem ancestral africana, como o Jongo, no qual, como destacam Silva e Montrone (2020) através dos cantos e no acolhimento das rodas “[...] vai resistindo, ensinando e proporcionando pertencimento, fortalecimento e existência, se mantém vivo nos corpos e memórias de quem canta, dança e brinca na roda” (p. 357).

Neste sentido, a Capoeira, considerada patrimônio cultural imaterial brasileiro (Iphan, 2008), enxarcada de re(existência) decolonial na medida em que “[...] constrói

conhecimentos, repassa valores e tradições, tradições essas de matriz africana: os velhos mestres, as ladainhas cantadas, a dança, a luta, o jogo, tudo isso representa expressão da tradição oral africana, recriada no contexto brasileiro (Oliveira; Gonçalves Junior; Lemos, 2018, p. 180).

Neste sentido, compartilhamos da compreensão de jogo de Gonçalves Junior *et al.* (2021, p.127) ao refletirem que “É o jogo da existência, da coexistência e da transcendência, onde cada ser se manifesta nas relações comunitárias com os outros, reconhecendo sua ancestralidade e integralidade, jogando juntos o jogo da e na vida”.

Portanto, é crucial contextualizar historicamente os jogos e as brincadeiras das Culturas Africanas e Afro-brasileiras nas aulas de Educação Física, pois na perspectiva da pedagogia decolonial, significa enxarcas estas vivências de significado e sentido desde sua origem e referências culturais, que possibilitam aos/as educandos/as reverem suas pré concepções sobre tais conhecimentos, que ao longo da educação eurocentrada foram aprendidos de forma deturpada. Em acordo com Miranda (2016, p. 16), os “[...] processos decoloniais podem ser oportunidades de constituição de espaços dialógicos nas relações do cotidiano, nas práticas educativas, na concepção de políticas públicas”.

O caminho se faz ao caminhar

O presente estudo baseia-se nos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, a fim de compreender os processos educativos emergentes da prática social do ensino dos jogos e brincadeiras das Culturas Africanas e Afro-brasileiras nas aulas de Educação Física. Negrine (2010, p. 62) explica que a pesquisa qualitativa “[...] tem como pressuposto científico manipular informações recolhidas, descrevendo e analisando-as para um segundo momento interpretar e discutir à luz da teoria”.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, realizamos pesquisa de campo, a qual envolveu inserção em uma escola da Rede Municipal de Ensino localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, com observação e intervenção por um período de 9 semanas em aulas regulares do componente curricular Educação Física de uma turma do 6º ano dos anos finais do ensino fundamental.

O grupo de participantes da pesquisa foi composto por 29 educandos/as, dos/as quais 23 tiveram sua participação na pesquisa autorizada pelos pais, mães ou responsáveis, compondo o grupo de participantes do estudo.

Quadro 1: Perfil dos/das educandos/as participantes

Nome Fictício	Idade	Identificação de Gênero	Identificação Racial
Leôncio	11 anos	Menino	Parda
Lufly	12 anos	Menino	Parda
Raif	11 anos	Menino	Parda
Rercoku	11 anos	Menino	Branca
Cassio do Paraguai	11 anos	Menino	Parda
Steik.exe	11 anos	Menino	Branca
Yuri Alberto	11 anos	Menino	Branca
Ventilador Ribeiro	11 anos	Menino	Branca
Kevellyn	11 anos	Menina	Branca
Killye	11 anos	Menina	Parda
Hope Michelson	11 anos	Menina	Branca
Sonic	11 anos	Menino	Branca
Debora	11 anos	Menina	Branca
Malio	11 anos	Menina	Parda
Kyara Lopes	11 anos	Menina	Branca
Junira	11 anos	Menino	Preferiu não se identificar
Lucas Vera	11 anos	Menino	Preferiu não se identificar
Miguel	12 anos	Menino	Preferiu não se identificar
James Rodriguez	11 anos	Menino	Branca
Aurora Lopes	11 anos	Menina	Branca
Goku	11 anos	Menino	Parda
Lucas Moura	11 anos	Menino	Branca
Pão de Batata	Não mencionou	Menino	Parda

Fonte: Autor, 2024.

A decisão por realizar a pesquisa nessa etapa da educação básica foi balizada pela análise da produção acadêmico-científica realizada por Pereira e Corrêa (2024) que sinalizou a ênfase de trabalhos com a temática da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental, com maior incidência em relação aos anos finais.

Esse dado converge com o apontado no mapeamento realizado pelo Instituto Alana e o Instituto Géledes no ano de 2023 que contou com 21% de todos os municípios do país, indicando que a inserção da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira pelas Secretarias Municipais de Educação nos anos finais do ensino fundamental é consideravelmente menor em comparação aos anos iniciais, pois, enquanto 86% das Secretarias indicaram ter a Lei inserida nos anos iniciais do ensino fundamental, apenas 66% indicaram estar inserida nos anos finais do ensino fundamental (Benedito; Carneiro; Portella, 2023).

A pesquisa foi autorizada e formalizada por meio de documentos específicos assinados, como a “Carta de Apresentação” e a “Carta de Autorização”. Os pais ou responsáveis pelos/as educandos/as participantes foram solicitados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE e o Termo de Autorização de Uso de Imagem, totalizando 23 autorizações. Os/as educandos também assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE.

A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética com o parecer consubstanciado nº 6.113.872. Em acordo com os preceitos éticos exigidos, a instituição escolar investigada e os/as participantes tiveram sua identificação nominal preservada e seus nomes mantidos em sigilo, sendo substituídos por nomes fictícios escolhidos por eles/as.

Para o procedimento de coleta dos dados, utilizamos de observação, notas de campo, questionário, rodas de conversa e ao final da intervenção entrevista do tipo semiestruturada. As entrevistas do tipo semiestruturada foram realizadas individualmente, com base em um roteiro de perguntas abertas no último encontro da intervenção.

O roteiro constou de perguntas acerca do que aprenderam e ensinaram sobre as culturas africanas e afro-brasileiras; o que gostariam de aprender mais sobre as culturas africanas e afro-brasileiras; o que mais gostaram e o que menos gostaram em cada encontro; e, por fim, se continuariam a jogar e brincar com o que aprenderam fora da escola e com quem.

No tocante ao procedimento de análise dos dados, inspiramo-nos na abordagem fenomenológica, visando a essência do fenômeno investigado a partir dos discursos das/os educandas/os participantes da pesquisa, pois, “[...] os discursos, referindo-se às experiências que os sujeitos vivenciam no seu mundo-vida, contêm uma intencionalidade na existência destes sujeitos” (Machado, 1994, p. 45).

No capítulo seguinte apresentamos a construção da análise dos dados obtidos. As unidades de significados são introduzidas de forma substantiva ao longo das discussões das categorias de análise, as notas de campo em que as unidades de significado serão retiradas serão identificadas, sendo que os trechos das notas de campo serão denominados pela sigla NC, seguida pela numeração referente em números romanos (I, II, III...), e a identificação das unidades de significado pelos algarismos arábicos (1, 2, 3...). Quando houver alguma divergência dentro de alguma categoria, as unidades de significado que correspondem a essa circunstância receberão a letra “d”. Com isso, ao ser utilizada, por exemplo, em algum trecho

das notas de campo II, da unidade de significado 7, sendo uma divergência, haverá o seguinte registro entre parênteses: NC II - 7d.

Resultados e discussões

Do processo de análise emergiram as seguintes categorias: A) África para além de um país com muitos animais; B) Jogando, brincando, aprendendo e semeando...

A) África para além de um país com muitos animais.

Consideramos imprescindível conhecer os saberes prévios dos/as educandos/as colaboradores/as da pesquisa, pois como educador/a que somos não podemos nas “[...] relações político pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito” (Freire, 2013, p. 79).

Nesta perspectiva para desvelar o que o grupo de educandos/as conheciam sobre a África, observamos que dezenove educandos/as responderam se tratar de um continente, como destacado nas seguintes respostas: “Um continente, também conhecido como Berço da Humanidade (Ventilador) (NC II-4); A África é um continente onde vive um povo com uma cultura e hábitos diferentes religião diferente (Hevellyn) (NC II-5).

Embora majoritariamente os/as educandos/as se referiram à África como um continente, ainda encontramos relatos que a mencionaram como “um país”. Observamos, contudo, que tais manifestações eram acompanhadas de uma percepção positivada de África, como o educando Raif, que ressaltou as características que fazem alusão à fauna e à história: “É um país com muitos animais e uma história incrível” (Raif, NC II-23d) e o educando Leôncio que disse que a África é: “Um país, algumas brincadeiras” (NC II-21d).

Neste levantamento inicial identificamos um repertório de conhecimentos em torno da fauna e flora para além de um lugar selvagem, um dado diferente do encontrado na pesquisa realizada por Corrêa (2010), cujos conhecimentos dos/as educandos/as sobre a África apareceram ora associados à fome e a miséria, ora representando-a de forma exótica e folclórica, retratando a visão estereotipada veiculada pelos meios de comunicação de massa.

Quando perguntado aos/as educandos/as o que conheciam sobre as Culturas Africanas, algum jogo ou brincadeira, obtivemos as seguintes respostas: “Escravos de Jó, capoeira (Aurora Costa) (NC II-10); [...] capoeira, Escravos de Jó e frevo (Pão de Batata) (NC II-19); Eu sei que lá tem religião, dança e etc [...] Escravos de Jó (Hevellyn) (NC II-5).

A dança e a capoeira tiveram destaque nos relatos dos/as educandos/as, desejosos de aprender mais sobre as Culturas Africanas nas aulas de educação física, o que consideramos

muito significativo, pois como destaca Silva (2003, p. 29): “Na medida em que esta área de conhecimento, ao dedicar-se ao estudo do corpo, incluir dança, seria incompreensível, no Brasil, deixar de haver sessões de danças de raízes africanas. E, na área de jogos, de se jogar capoeira”.

Em acordo com a autora, acreditamos que demarca a contribuição decolonial deste componente curricular na escola ao fortalecer os saberes acerca da “[...] história e cultura do povo africano e de seus descendentes no Brasil, a luta do/a negro/a por expressar sua filosofia, seu modo de viver, sua liberdade, sua humanidade e sua corporeidade” (Oliveira; Gonçalves Junior; Lemos, 2018, p. 181).

Além disso, identificamos processos educativos de enaltecimento das Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Os/as educandos disseram ser importante conhecer mais sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras, aspecto perceptível na fala de Raif ao mencionar que: “foi importante saber sobre o país de Botswana, sobre o que você falou e mostrou” (NC V-8). James Rodriguez comenta que: Ah, achei que foi muito legal, é pra ter a importância da África, do continente africano pra gente, do Brasil. [...] aprendi um pouco sobre as brincadeiras da África, do povo, da cultura africana (NC IX-10/11). Já o educando Cassio do Paraguai disse ter aprendido “[...] muitas coisas sobre a África, é? Mas tipo, eu consegui aprender bastante coisa [...] sobre a cultura, sobre as histórias que cê contou, né” (NC IX-19).

Percebemos o quão importante foi para os/as educandos/as conhecerem o nome dos países que compõem o continente africano, as brincadeiras, a cultura e as histórias, o que sinaliza a relevância de inserirmos nas aulas atividades que possibilitem aos/as educandos/as visualizar o continente africano em toda a sua extensão territorial, compartilhando informações pouco divulgadas nas escolas e pelos meios de comunicação.

Para Rufino (2021, p. 36-37), a descolonização é um ato educativo, ela “[...] parte da capacidade de lutar incansavelmente pela dignidade existencial dos viventes, pela diversidade e pelo caráter inconcluso das coisas”. Por isso, é necessário promover discussões pela perspectiva afro-brasileira através de um currículo decolonial, ou seja, que possam visibilizar e discutir outras narrativas no campo do conhecimento e do currículo (Gomes, 2019), sendo este um projeto “[...] que dá relevância aos saberes e às práticas afro-brasileiras emaranhados em todos nós, inclusive nas pessoas brancas, nos vários grupos de imigrantes e seus descendentes” (Gomes, 2019, p. 245).

Perguntamos aos/as educandos/as o que mais gostariam de aprender acerca da temática e a possibilidade de incluírem novos elementos das Culturas Africanas e Afro-brasileiras nas aulas de Educação Física para fortalecer os saberes sobre as africanidades brasileiras, no qual Silva (2003) explica ser as raízes culturais brasileiras de origem africana, presentes no modo de ser, de viver e de se organizar as suas lutas, peculiares dos povos negros brasileiros, como também “[...] as marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia” (Silva, 2003, p.26).

Tais momentos foram compartilhados conosco e constam na fala de Aurora que gostaria de conhecer mais “[...] sobre a cultura dos africanos” (NC IX-50) e, em consonância, Junira explana querer saber “[...] como os povos vivem” (NC IX-121). Essas falas abrem caminhos para que as culturas africanas sejam desenvolvidas em aulas de Educação Física a partir de diferentes perspectivas, de elementos constituintes do contexto que a escola está inserida, possibilitando ressignificar as atividades sobre a temática (Bravalheri, 2020).

Outro aspecto que discutimos nesta categoria guardam relação com processos educativos de afirmação da identidade negra que foram manifestados por parte dos/as educandos/as, em um episódio frente a pronúncia do termo “Preto/a” e “Negro/a”. Durante o preenchimento do questionário de delineamento do perfil dos/as educandos/as, na autodeclaração, o pesquisador se autodeclara com uma pessoa Preta para explicar aos/as educandos, neste momento “[...] o educando Rercoku olhou para o educando Lucas Vera e disse em tom de brincadeira, com a voz baixa, ‘racista!’” (NC II-1).

Tal acontecimento nos remeteu aos estudos de Gomes (2005, p. 43) mais especificamente à compreensão da identidade negra, compreendida “[...] como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”.

O que nos possibilita compreender que a manifestação dos/as educandos se dá no bojo desta construção fundada na Colonialidade (Quijano, 2010), perpetuando mecanismos de dominação ao instituir padrões de classificação racial, que enalteceu os grupos de pessoas brancas, em detrimento das pessoas descendentes de africanos e indígenas. Assim a expressão Preto/a e Negro/a é traduzida por significados pejorativos e negativos, associada a um ato de racismo quando pronunciada.

Para Gomes (2005, p. 47), “[...] quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros”. É indispensável reconhecer que, quanto mais o racismo é invisibilizado, perde-se a chance de desconstruir as imagens negativas sobre as pessoas pretas.

Dados obtidos a partir da aplicação do questionário de delineamento do perfil dos/as participantes desta pesquisa indicaram que 65,22% dos/as educandos/as se autodeclararam como brancos/as, enquanto 1,38% como pardos/as e 0,69% optaram por não se identificar. Não houve educandos/as que se autodeclararam como pretos/as, indígenas ou amarelos/as. Percebemos que há uma percentagem muito superior de pessoas que se autodeclararam como Brancos/as em relações aos demais grupos étnicos mencionados.

Os dados indicam que o ensino sobre os grupos étnico-raciais que compõe o nosso país (preto, pardo, branco, indígena e amarelo) precisa ser fortalecido para que os/as educandos/as saibam a qual grupo étnico eles/as pertencem, e que haja a destinação de recursos às unidades escolares para que todos/as tenham as mesmas condições de aprendizagem.

B) Jogando, brincando, aprendendo e semeando...

Nessa categoria emergiram processos educativos nos quais nos educamos em comunhão ao passo que ao jogar e brincar, nós também aprendemos e semeamos os saberes construídos durante a nossa Travessia. Freire (2013) explica que para ensinar é necessário ter convicção de que a mudar é possível, pois a educação é um processo em que as pessoas, homens e mulheres, se libertam em comunhão, se solidarizando através do engajamento histórico.

Os processos educativos em que nos educamos em comunhão foram destacados pelos/as educandos/as, quando perguntados/as do que mais gostaram, o educando James Rodriguez disse ter gostado “[...] Da parte do conhecimento, das rodas, conversa, da roda viva” (NC IX-15), já Steik. EXE comenta sobre “[...] as brincadeiras da África, foi legal a roda que a gente fez” (NC IX-32), já Lufly diz ter gostado “[...] O bate-papo em roda, eu nunca tinha feito” (NC IX-133).

As falas mostram que para os três educandos foi significativo que as aulas fossem no formato de roda. Em consonância, Silva e Montrone (2020), destacaram a potencialidade do Jongo como tecnologia ancestral própria dos povos jongozeiros na escola através dos cantos,

danças e a criação de histórias, isto porque “[...] as vivências e convivências nas rodas de Jongo dentro e fora do espaço escolar são força motriz para que possamos dialogar as experiências” (Silva; Montrone, 2020, p. 359).

Esse formato favorece o diálogo com todos/as se entreolhando, possibilitando exercício de percepção dos gestos, dos olhares, estimulando escutas e falas, desde que o/a Educador/a atue enquanto um/a mediador e não fonte exclusiva do saber, único a realizar comunicações, como na criticada educação bancária, refutada por Freire (2014, p. 80), na qual “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”.

Percebemos o desconhecimento dos/as educandos/as sobre as atividades que vivenciaram e a literatura apresentada nas aulas temáticas das Culturas Africanas e Afro-brasileiras. A educanda Debora, por exemplo, ao ser questionada do que não sabia sobre o tema e que descobriu nas aulas, explanou: “Eu aprendi, por exemplo, aquele livro Ndule Ndule, eu não sabia sobre ele, aí nas aulas eu descobri” (NC IX-39). O educando Rercoku disse ter percebido que “[...] as brincadeiras africanas lembra muito dos africanos” (NC IX-93). Já Goku disse ter aprendido “[...] essas músicas bem legais... As brincadeiras” (NC IX-99).

Esses relatos evidenciam a inexistência de um ensino que contemple vivências com jogos e brincadeiras de matriz africana nas aulas de Educação Física, indicando a necessidade de levar para as aulas a temática, de modo contextualizada para que haja a compreensão de suas origens.

As epistemologias em Travessia também fazem referência aos processos educativos de partilha, à medida que os/as educandos/as ensinaram o que aprenderam a outras pessoas. A partilha possibilita a continuidade dos saberes para além dos encontros da intervenção, fazendo chegar em seu núcleo familiar quando narram que vão ensinar à mãe, ao tio, aos irmãos, assim como aos amigos. Os relatos a seguir exemplificam isso: “Pra minha irmã, algumas danças” (Pão de Batata) (NC IX-107); “Contei pro meu sobrinho, contei pra ele as brincadeira, ele gostou” (Kyara Lopes) (NC IX-75); “Sim, pra minha mãe” (Hope Mikelson) (NC IX-69).

As falas nos permitem compreender que os conhecimentos partilhados nas aulas foram significativos. Como um processo de semeadura, os/as educandos/as levaram o que aprenderam nos jogos e brincadeiras vivenciadas sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras para outros momentos na escola, para dentro de suas casas e também em suas ruas: “Ah, na

minha casa, de vez em quando aqui na escola [...] com meus amigos” (Lucas Moura) (NC IX-146); “Ah, qualquer lugar, na rua, em casa [...] com a minha família ou com meus amigos” (James Rodriguez) (NC IX-17). Este dado converge com o estudo de Rocha e Ugaya (2020, p. 108), em que uma educanda pontua que “[...] gostaria de continuar aprendendo sobre as culturas africanas e a questão do compartilhamento de suas aprendizagens em outros contextos, principalmente no familiar”.

Para Pimentel (2015), as brincadeiras são práticas populares que ocupam espaços públicos, aumentam as relações domésticas, assim como constroem alternativas de lazer e entretenimento extrafamiliar. Essas práticas são definidas pela diversidade de saberes sociais, que propagam seguindo diferentes relações geracionais, de gênero e étnico-raciais. A oralidade é fundamental nesse processo, como explica Gonçalves (2012, p. 14): “a oralidade pertencente à matriz cultural africana transcende a própria escrita e mostra o poder das palavras, que as narrativas contêm”.

Nas aulas de Educação Física, nos anos finais do ensino fundamental, verificamos a ausência do brincar ao acreditar-se ser uma “coisa de criança”, justificativa que nesse ciclo há mais ênfase nos conhecimentos esportivos. Para Rufino (2021, p. 70), “[...] como a existência é parte de uma natureza brincante, ela é conduzida como desvio na medida em que brincar não é coisa para adultos, e ser adulto é a condição a priori desse mundo que não brinca”.

O educando Lufly traz uma reflexão muito importante sobre as aulas de Educação Física escolar, ao dizer que as aulas das quais participou “[...] são diferenciadas, não são com as outras aulas, geralmente com todas as de Educação Física são mais é, futebol, vôlei, essas brincadeira aí, essa foi bem diferenciada” (NC IX-137). Semelhantemente, Hevellyn comenta que “[...] foi legal, foi uma experiência bem diferente das aulas dos outros professores” (NC IX-156). Os relatos do/a educando/a convergem com o estudo de Martins (2021, p. 156) que, ao criticar a Educação Física escolar, salienta que o referido componente curricular “[...] continua afastada de propostas progressistas que tratem das questões raciais e da diversidade cultural brasileira.

Realçamos ainda que os sentimentos expressados/as pelos/as educandos/as ao participarem de uma aula com a temática das Culturas Africanas e Afro-brasileiras foram de alegria e de estarem mais próximos/as de África. Esses momentos se encontram nas falas de Goku ao expressar ter se sentido “[...] muito bem leve sabendo sobre um pouco da minha origem” (NC IX-101).

Ao relatar que se sentiu “leve” ao saber a respeito de seus ancestrais, compreendemos que os saberes construídos ao longo das aulas, de forma valorizada e afirmativa, despertaram nele algo muito significativo. A educanda Debora comenta ter se sentido mais próximas da África: “acho que eu me senti um pouco dentro da África!” (NC IX-42); Já Hope Mikelson comenta que “[...] Eu pensei que tava na África daqui apouco ué... Uai, tudo sobre a África ué” (NC IX-70).

O educando Lucas Moura disse ter se sentido “[...] lisonjeado por estar aprendendo coisas novas, né... Sobre a África, que eu acho bem interessante!” (NC IX-144). RaiF comenta ter se sentido “[...] aliviado né, porque num é todo dia que cê tem uma aula de, de conhecimento e aprendendo sobre a África” (NC IX-129). O educando Leôncio diz ter achado “[...] interessante, porque também eu nunca tinha escutado e nem visto essas brincadeira” (NC IX-164), comenta também que “[...] gostaria de jogar mais, brincar mais” (NC IX-164).

Considerações finais

Identificamos, pelas falas dos/as educandos/as, a necessidade de fortalecer as aulas de Educação Física com conhecimentos sobre os jogos e as brincadeiras das culturas africanas, pois disseram conhecer apenas a brincadeira de “Escravos de Jó” e o jogo/dança de “capoeira”.

Percebemos a recorrência de dúvidas sobre o pertencimento étnico-racial em nossos encontros, visto que os/as educandos/as mostraram não compreender o significado do que é ser uma pessoa Preta, Parda, Branca, Indígena ou Amarela. Isso mostra a necessidade e o compromisso dos componentes curriculares se voltarem para o ensino das Relações Étnico-Raciais nesta unidade escolar para que, assim, os/as educandos saibam a qual grupo étnico-racial eles/as pertencem.

Constatamos também que, pelas falas dos/as educandos/as, as aulas temáticas acerca das Culturas Africanas e Afro-brasileiras além de uma novidade, também foram significativas por não terem vivência desses momentos na escola, e que houve o fortalecimento do repertório de conhecimentos sobre o continente africano, especialmente dos jogos e brincadeiras que os/as educandos/as passaram a conhecer. Além disso, pudemos identificar que as atividades vivenciadas durante a pesquisa foram novidade, indicando a falta de aulas na Educação Física escolar voltadas para o ensino sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras.

Foi possível identificar também que os ambientes familiares e a rua são importantes lugares em que ocorrem a partilha e semeadura dos saberes construídos ao longo da pesquisa, revelando que as crianças ainda mantêm a tradição de vivenciarem as brincadeiras e os jogos nas ruas.

Por último, ressaltamos que os saberes construídos nas vivências realizadas podem contribuir para o ensino sobre as Culturas Africanas e Afro-brasileiras, auxiliando educadores/as a desenvolverem ações pedagógicas voltadas para a educação das Relações Étnico-Raciais nas aulas de Educação Física escolar.

Referências

ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. **Processos educativos em práticas sociais: pesquisa em educação**. São Carlos: EdUFScar, 2014. p. 47-112.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. (Org). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL, **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**: altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRAVALHERI, Rubens de Sousa. Cultura africana numa perspectiva interdisciplinar: Educação Física na cultura corporal de movimento. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 01-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/76910/45126>. Acesso em: 24 mar. 2023.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 103–116, jul. 1998.

CARMO, Jaqueline Rebouças do; CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos. Marcas de dendê: caminhos ancestrais por meio das brincadeiras. **Revista em favor de igualdade racial**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 72–86, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/4065>. Acesso em: 28 jan. 2024.

CORRÊA, Denise Aparecida. Percepções de educandos/as do ensino fundamental sobre a África. In: **VII Colóquio Internacional Paulo Freire: Contribuições para educação e cultura popular**. Recife-PE. p. 1-8. Universidade Federal de Pernambuco. 2010.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**. Porto Alegre: L&PM editores, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03 Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**, 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno; CORRÊA, Denise Aparecida; CARMO, Clayton da Silva; BENTO, Clovis Claudino. O jogo em jogo: suleando sua compreensão. In: BENTO, Jorge Olímpio; MOREIRA, Wagner Wey; BOTELHO, Rafael Guimarães; SARANGA, Sílvio Pedro José. (Org.). **Desporto e educação física**: identidade e missão. Belo Horizonte/Maputo: Casa da Educação Física/EDUCAR UP-Maputo, 2021, p. 119-129.

GONÇALVES, Neusa Miguel. **Oralidade**: um olhar sobre a cultura oral africana. 2012. Monografia de Especialização (Especialização em Ciência da Religião) - Faculdade de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GRANDO, Beleni Soléte.; PINHO, Vilma Aparecida de. As questões étnico-raciais e a educação física: bases conceituais e epistemológicas para o conhecimento das práticas corporais afro-brasileiras e indígenas. In: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. (org.). **Educação Física escolar e Relações Étnico-Raciais**: subsídios para a implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016. p. 25-43.

IPHAN registra capoeira como patrimônio cultural brasileiro. **Folha Online**, 15 jul. 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u422731.shtml>. Acesso em: 6 set. 2025.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello. Pesquisa Qualitativa: Modalidade Fenômeno Situado. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: UNIMEP, 1994.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Colombia: Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais**. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

MARTINS, Bruno Rodolfo. Diversidade cultural, descolonização e educação [física] antirracista. **Revista espaço acadêmico**, v. 20, n. 227, p. 154-164, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53931>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MIRANDA, Claudia. Sobre outras pedagogias e discursos insurgentes. In: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. **Educação Física escolar e Relações Étnico-Raciais: subsídios para a implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08**. Curitiba: CRV, 2016. p. 13-23.

NEGRINE, Airtón. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: NETO, Vicente Molina; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. (Org.) **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 61-99.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro; TÚBERO, Rosana; NOGUEIRA, Simone Gibran. Relações étnico-raciais: educação e pertencimento. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. **Processos educativos em práticas sociais: pesquisa em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 143-166.

OLIVEIRA, Gilmar Araujo de; GONÇALVES JUNIOR, Luiz.; LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno. Processos educativos desvelados na roda de capoeira da Associação Pena de Ouro. **MOTRICIDADES**, São Carlos, v. 2, n. 3, p. 177-189, 2018. Disponível em: <https://motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2018-v2-n3-p177-189>. Acesso em: 6 set. 2025.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. JUNIOR, Djalma Ribeiro; SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da; SOUSA, Fabiana Rodrigues de; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. **Processos educativos em práticas sociais: pesquisa em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014b. p. 113-141.

PEREIRA, Samuel Feliciano; CORRÊA, Denise Aparecida. Produção acadêmico-científica sobre a temática africana e afro-brasileira na educação física escolar. **MOTRICIDADES**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 178–187. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2024-v8-n2-p178-187>. Acesso em: 7 jan. 2025.

PIMENTEL, Álamo. Brincadeiras de rua, convivência urbana e ecologia dos saberes. **Revista brasileira de educação**, v. 20, n. 62, p. 703–721, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wNRt343VDPsKrHGwXypNNp/#>. Acesso em: 14 set. 2024.

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

PRISTA, António; TEMBE, Mussá; EDMUNDO, Hélio. **Jogos de Moçambique**. Lisboa: INEF, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-117.

ROCHA, Suzi Dornelas e Silva; UGAYA, Andresa de Souza. A África pra gente. **MOTRICIDADES**, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 100–112, 2020. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2020-v4-n2-p.100-112>. Acesso em: 7 set. 2025.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 19, n.73, p 26-30, jan./mar. 2003.

SILVA, Vívian Parreira da; MONTRONE, Aida Victória García. Vivências de Jongo com crianças na escola: educação das relações étnico-raciais. **MOTRICIDADES**, São Carlos, v. 4, n. 3, p. 354–364, 2020. Disponível em: <https://motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2020-v4-n3-secesp-p354-364>. Acesso em: 6 set. 2025.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniais**: práticas insurgentes de resistência ao (re)existir e ao (re)viver. Volume 1. Quito: Edições Abya – Yala, 2013.

Sobre os autores

Samuel Feliciano Pereira

Licenciatura em Educação Física (Claretiano); Mestre em Educação (PPGE/UFSCar); Doutorando em Educação (PPGE/UFSCar); Sócio pesquisador da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH/UFSCar). Pesquisador do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (NEFEF/UFSCar).

E-mail: samuelfp@estudante.ufscar.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6784-9688>

Denise Aparecida Corrêa

Pós-Doutora pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra - Portugal. Professora do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Bauru) Bauru, SP, Brasil e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar)

E-mail: denise.correa@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9890-7476>

Recebido em: 25/03/2025

Aceito para publicação em: 10/09/2025