



**JOGOS AFRICANOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA
PARA A FORMAÇÃO ANTIRRACISTA**

**AFRICAN GAMES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES:
CONTRIBUTIONS IN LIGHT OF THE CRITICAL-SUPERIOR FOR ANTI-
RACIST EDUCATION**

**JUEGOS AFRICANOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA:
CONTRIBUCIONES A LA LUZ DEL ENFOQUE CRÍTICO-SUPERADOR
PARA LA FORMACIÓN ANTIRRACISTA**

Jose Wagner de Lima Araújo


<https://orcid.org/0009-0007-9596-9795> 


<http://lattes.cnpq.br/0485749609983259> 

Universidade Federal Rural de Pernambuco (Recife, PE – Brasil)

waggner.nb@gmail.com

Andréa Carla de Paiva

<https://orcid.org/0009-0007-8433-7258> 

<http://lattes.cnpq.br/1546386833032185> 

Universidade Federal Rural de Pernambuco (Recife, PE – Brasil)

andrea.cpaiva@ufrpe.br

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta didática para o ensino de jogos africanos nas aulas de Educação Física, Objetiva compreender as contribuições dos jogos africanos nas aulas de Educação Física, à luz da Abordagem Crítico-Superadora para formação antirracista dos estudantes na escola. Numa abordagem qualitativa, uma pesquisa-ação foi desenvolvida a partir da experiência do Estágio Supervisionado, em uma escola quilombola de Goiana-PE durante o ensino remoto, fruto de um estudo monográfico. Foram produzidos textos didáticos sobre os jogos Mancala, Shisima, Yoté e Labirinto Africano, elaborados coletivamente com foco em representatividade e fidelidade cultural. Os resultados indicam que práticas pedagógicas baseadas na valorização das culturas africanas e afro-brasileiras fortalecem a identidade étnico-racial dos estudantes e contribuem para a construção do currículo crítico, e a Educação Física como componente curricular obrigatório, com base na Abordagem Crítico-Superadora contribui no enfrentamento ao racismo estrutural e na promoção de uma educação crítica, plural e transformadora.

Palavras-chave: Abordagem Crítico-Superadora; Relações Étnico-Raciais; Educação Antirracista; Jogos Africanos.

Abstract

This article presents a didactic proposal for teaching African games in Physical Education classes. It aims to understand the contributions of African games in Physical Education classes, in the light of the Critical-Supervisory Approach to the anti-racist education of students at school. Using a qualitative approach, an action-research project was developed based on the experience of the Supervised Internship in a quilombola school in Goiana-PE during remote education, the result of a monographic study. Teaching texts on the games Mancala, Shisima, Yoté and African Labyrinth were produced collectively with a focus on representativeness and cultural fidelity. The results indicate that pedagogical practices based on valuing African and Afro-Brazilian cultures strengthen students' ethnic-racial identity and contribute to the construction of a critical curriculum, and Physical Education as a compulsory curricular component, based on the Critical-Supportive Approach, contributes to tackling structural racism and promoting a critical, plural and transformative education.

Keywords: Critical-Superadora Approach; Ethnic-Racial Relations; Anti-Racist education; African Games.



Resumen

Este artículo presenta una propuesta didáctica para la enseñanza de los juegos africanos en las clases de Educación Física, con el objetivo de comprender las contribuciones de los juegos africanos en las clases de Educación Física, a la luz del Enfoque Crítico-Supervisor para la educación antirracista de los alumnos en la escuela. Utilizando un abordaje cualitativo, se desarrolló un proyecto de investigación-acción a partir de la experiencia de la Pasantía Supervisada en una escuela quilombola de Goiana-PE durante la educación a distancia, resultado de un estudio monográfico. Se produjeron colectivamente textos pedagógicos sobre los juegos Mancala, Shisima, Yoté y Laberinto Africano, con un enfoque de representatividad y fidelidad cultural. Los resultados indican que las prácticas pedagógicas basadas en la valorización de las culturas africana y afrobrasileña fortalecen la identidad étnico-racial de los alumnos y contribuyen a la construcción de un currículo crítico, y la Educación Física como componente curricular obligatorio, basada en el Enfoque Crítico-Solidario, contribuye a enfrentar el racismo estructural y a promover una educación crítica, plural y transformadora

Palabras clave: Enfoque Crítico-Superador; Relaciones Étnico-Raciales; Educación Antirracista; Juegos Africanos.

INTRODUÇÃO

Os debates sobre quais conteúdos ensinar e como ensinar, viabilizados na década de 1980, contribuíram para o início da reformulação de concepções teóricas e metodológicas da Educação Física. Tais discussões fomentaram temáticas com a clara intencionalidade de subsidiar a prática pedagógica na escola, a partir de abordagens de ensino, sob diferentes olhares epistemológicos, em busca da superação de paradigmas biologicistas e esportivistas predominantes até então. Entre estas, destacamos a Abordagem Crítico-Superadora.

A Abordagem Crítico-Superadora como possibilidade para o ensino da Educação Física na escola, analisa a realidade social, defende a historicidade da cultura e a necessidade de sua preservação, bem como a defesa do ensino. Dessa maneira,

[...] privilegia conceitos como cultura corporal, escola capitalista, currículo ampliado, que advêm de uma concepção referenciada em teorias que explicam sobre como conhecemos, como aprendemos e como ensinamos, nas explicações científicas formuladas sobre a escola e sua função social, sobre o objeto do currículo – elevação da capacidade teórica dos estudantes, nas proposições crítico-superadoras para tratar o conhecimento específico nos ciclos de ensino, proposta inédita no Brasil (Taffarel, 2016, p. 15).

Em sua atualidade, esta abordagem destaca a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física (Taffarel, 2023), cuja centralidade está no processo de sistematização dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos (Nascimento, 2023; Nascimento; Marcassa, 2021). A ênfase dos temas - Esporte, Jogo, Ginástica, Luta e Dança, como conhecimentos clássicos a serem abordadas nas aulas, oferecerem aos estudantes, a apropriação e produção desses saberes escolares, para superação das reais condições de vida posta para humanidade. Portanto,

[...] no processo de apropriação de um determinado conhecimento das atividades da cultura corporal é fundamental analisarmos, tanto o conteúdo





desse conhecimento (as relações que estão materializadas nele) quanto às situações pedagógicas que foram organizadas (e que constituem um campo de mediações concretas para a atuação dos sujeitos, professores e estudantes) (Nascimento, 2023, p. 93).

Nesse contexto, os estudos de Paiva e Souza Júnior (2023) mostram que nas relações sociais que envolvem os conteúdos de ensino, existem os marcadores sociais das diferenças (gênero, raça, etnia, classe social, sexualidade...), e desmistificam a ideia de que a teoria crítica de base marxista que fundamenta esta abordagem nega ou mesmo desconsidera parcialmente estas intersecções, entendendo que o processo que tem materializado a marginalização e discriminação dos sujeitos em condições periféricas e subalternas, envolvidos nessas questões, também é fruto do capitalismo, sistema que fragmenta e desmobiliza as lutas.

Daí a necessidade da reflexão pedagógica sobre a cultura corporal nas aulas, pois, nas inúmeras dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação em nossa sociedade, "[...] temas que remetem à política de redistribuição (processos e dinâmicas econômicas de exploração) e à política do reconhecimento (lutas culturais contra a dominação e lutas pela identidade) precisam ser consideradas em conjunto (Apple; Au; Gandin, 2011).

Refletir pedagogicamente, nesta abordagem, significa entender que os marcadores sociais das diferenças são incorporados aos conteúdos de ensino, a partir do trato com o conhecimento nas aulas de Educação Física, o que exige um posicionamento crítico perante as grandes questões sociais (Paiva; Souza Júnior, 2023). É nesta perspectiva que,

[...] a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sociopolíticos atuais, como: ecologia, papéis sociais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir de seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela (Coletivo de Autores, 1992, p. 63).

Nesse contexto, a Abordagem Crítico-Superadora torna-se uma via potente para o enfrentamento do racismo estrutural, por meio da valorização de saberes historicamente marginalizados nas aulas de Educação Física. Ao abordarmos questões étnico-raciais nas aulas, fomentamos discussões atuais, presentes na realidade social e imprescindíveis à formação humana dos estudantes. Segundo Gomes (2003, p. 171), a formação antirracista envolve o reconhecimento do racismo como um problema histórico e estrutural, exigindo ações



pedagógicas que questionem o silenciamento das vozes negras na escola e na sociedade. Para a autora, “a educação antirracista é aquela que visa desconstruir o racismo e promover o respeito à diversidade étnico-racial de forma crítica, ética e política”.

Essa compreensão parte do papel político, cultural e social da escola, no sentido de permitir o acesso ao conhecimento cientificamente elaborado. Assim, a escola precisa sistematizar e aprofundar temas da cultura corporal que estão sob sua responsabilidade. Como afirma Saviani, “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2000, p. 16). Trata-se das atividades essenciais que a escola não pode negligenciar, sob pena de perder sua especificidade.

Nesse sentido, pensar um currículo crítico para a área da Educação Física implica em rever a matriz eurocêntrica que estrutura os conteúdos escolares, garantindo visibilidade e legitimidade às culturas tradicionais africanas e indígenas. Assim, “[...] as práticas de educação do corpo que a compõem, podem vir a contribuir para a valorização e o reconhecimento das histórias e das culturas africanas, afro-brasileiras e quilombolas” (Maroun, 2019, p. 96).

A cultura corporal, nesse sentido, é uma temática nuclear que inclui as relações étnico-raciais que a atravessam. Os conhecimentos advindos da cultura corporal, sistematizados pela Educação Física, não podem ser tratados de maneira ocasional. Eles precisam estar ancorados em elementos educativos à formação humana, com vistas à compreensão e enfrentamento dos problemas da realidade.

Incorporar às aulas de Educação Física, o conhecimento sobre a formação cultural do povo brasileiro, implica reconhecer a diversidade de matrizes culturais e assegurar visibilidade a uma gama de questões historicamente silenciadas no currículo. Essa é uma tarefa complexa e desafiadora, pois envolve discussões constantemente revisadas e reelaboradas, na tentativa de ampliar e qualificar o debate acerca da nossa identidade sociocultural.

No campo da Educação Física, identificamos importantes práticas corporais oriundas de matrizes africanas, apesar do preconceito e das restrições históricas. A capoeira, o samba de roda, o maracatu e outras expressões da cultura corporal estão profundamente impressas na cultura africana. Por isso, é fundamental que esses saberes estejam presentes na escola.

Segundo Cardoso (2012, p. 25) essa presença não pode estar descontextualizada de suas raízes étnicas, nem reduzida a uma abordagem folclórica ou superficial, “[...], à qual se



patrocina ou se assiste, com a postura da superioridade das elites. Circunscreve-se a cultura negra à culinária, ao libidinoso, ao lúdico e ao ritual religioso, às externalidades”.

É que a organização curricular, frequentemente, seleciona e hierarquiza os conhecimentos de modo a favorecer determinadas culturas em detrimento de outras. Essa lógica precisa ser superada, para que a escola avance na construção de uma cultura educacional antirracista e socialmente transformadora.

Este estudo destaca, portanto, a importância em compreender as manifestações de origem africanas como expressões de ancestralidade, História e cultura corporal, contribuindo para uma reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais na escola. Tal análise se torna ainda mais relevante diante da obrigatoriedade legal do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cujo não cumprimento revela um imaginário social ainda marcado pelo racismo e pelo mito da democracia racial. Conforme analisa Batista (2018, p. 81), esse debate

[...] provoca a reflexão sobre os conceitos de racismo como fundamento estruturador das relações sociais, com base em autores reconhecidos pelos estudos de teoria crítica racial, colonialismo, imperialismo e capitalismo, motivo pelo qual o livro evidencia a importância de compreensão dos fatos históricos, sociais, políticos, jurídicos e econômicos para se entender a existência do racismo.

Tomando como referência a História da Educação Física e suas origens na Ginástica, observa-se que o ensino tradicional costuma enfatizar o Movimento Ginástico Europeu (Escolas Alemã, Sueca, Francesa e Inglesa). Mas, de que forma as práticas ginásticas africanas são sistematizadas na escola sob uma perspectiva antirracista? Como as danças afro-brasileiras são tratadas nos currículos? Que histórias a escola conta e silencia, sobre os corpos negros e sua presença na formação social brasileira?

Diante dessas questões, apontamos a seguinte problemática: quais as contribuições dos jogos africanos nas aulas de Educação Física, à luz da Abordagem Crítico-Superadora, para formação antirracista dos estudantes na escola?

Propomos, como objetivo deste estudo compreender as contribuições dos jogos africanos nas aulas de Educação Física, à luz da Abordagem Crítico-Superadora para formação antirracista dos estudantes na escola. Esta investigação, parte da experiência desenvolvida na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório em Educação Física III, do Curso de Licenciatura da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), com o ensino dos jogos



africanos nas aulas de Educação Física para o Ensino Fundamental em uma escola pública numa comunidade quilombola.

Nesse contexto, discutir os jogos africanos na Educação Física escolar é, portanto, reconhecer a centralidade das culturas negras na constituição da sociedade brasileira e na formação de sua identidade corporal. Essa abordagem reforça o compromisso da escola com uma educação crítica e antirracista, capaz de enfrentar desigualdades históricas e promover a valorização dos saberes tradicionalmente marginalizados no currículo.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, que compreende a realidade como subjetiva e múltipla, construída de maneira distinta por cada pessoa. Nesse sentido, o pesquisador deve interagir com os objetos e sujeitos da pesquisa, a fim de respeitar suas vozes e construir uma teia de significados. A metodologia adotada baseou-se na pesquisa-ação, conforme proposta por André (1995), que a concebe como uma estratégia investigativa voltada à compreensão das relações sociais e à promoção de mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos. Frequentemente chamada de “intervenção”, essa abordagem possui diversas correntes, mas todas envolvem um plano de ação baseado em objetivos, com acompanhamento e controle do processo planejado, bem como o relato concomitante de sua execução.

No campo educacional, a pesquisa-ação tem contribuído para o aprimoramento do ensino por parte dos professores, refletindo diretamente no processo de aprendizagem dos alunos (Tripp, 2005). Em relação à sua ênfase, Thiollent (1986, p. 19) afirma que “[...] pode ser dada a um dos três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento. Muitas vezes, a pesquisa-ação só consegue alcançar um ou outro desses três aspectos”.

Moreira e Caleffe (2006) apontam três possibilidades de realização da pesquisa-ação na educação: a primeira ocorre quando um professor sente necessidade de modificar sua prática e busca respaldo teórico e prático para integrá-lo ao seu trabalho; a segunda é conduzida por um grupo de professores, com ou sem a orientação de um pesquisador externo; e a terceira, pela qual optamos nesse estudo, envolve professores que trabalham em conjunto com pesquisadores, em uma relação sustentada, que pode incluir orientadores, departamentos universitários, etc.





Este estudo foi desenvolvido a partir da experiência na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório em Educação Física III, do Curso de Licenciatura da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), com a indicação de intervenções junto à turma do 5º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Adélia Carneiro Pedrosa, localizada em uma comunidade quilombola no município de Goiana, em Pernambuco.

A atividade de regência do Estágio Supervisionado contou com a participação de 05 (cinco) licenciandos(as) do 7º período do Curso, sob orientação da professora da disciplina da Universidade, com o acompanhamento da professora supervisora da turma. Os(as) licenciandos(as) atuaram em grupo, sendo responsáveis pela elaboração de aulas e organização de materiais didáticos, durante a 3ª Unidade Didática "Jogo", durante o ensino remoto em 2021, cuja experiência gerou esta pesquisa de caráter monográfico.

Foram acompanhadas 10 (aulas) aulas de Educação Física. Destas, 05 (cinco) foram ministradas pelos licenciandos(as). Foi possível acompanhar/observar, 05 (cinco) aulas da professora da escola, que tratou das generalidades que envolvem o jogo: conceituação, classificação e diferenças entre jogo, esporte e brincadeira. As aulas seguintes foram elaboradas para sistematização das aulas sobre os jogos africanos, que considerou os conteúdos: A História, os tipos e as regras dos Jogos Africanos.

Optamos, metodologicamente, pela Abordagem Crítico-Superadora para o ensino da Educação Física por esta proposição permitir uma explicação acerca da cultura corporal nas aulas, explicitando como sistematizar os conhecimentos na escola, a partir de um método pedagógico numa aula crítica, pois "o método pedagógico da tematização do conhecimento é constituído por momentos metodológicos que são dialéticos e podem ser encontrados ou não em cada aula e materializados nas unidades didáticas" (Lorenzini, Melo e Souza Júnior, 2022, p. 6). A sistematização foi orientada neste método pedagógico, cuja síntese está expressa no quadro abaixo:

**Quadro 1 – Método pedagógico da tematização do conhecimento**

1º momento – contextualização do conhecimento: cabe ao professor a transmissão do objetivo, do conteúdo e da dinâmica da aula, relacionando-os aos diferentes sentidos e significados históricos do conhecimento na prática social.
2º momento – confronto dos saberes/problematização do conteúdo: elenca os saberes dos estudantes, via questionamentos e/ou experimentações corporais, que desafiam a aprendizagem, relacionando-a à existência em sua realidade social.
3º momento – organização e reorganização do conhecimento: via sistematização do conteúdo dialético, parte da recriação deste diante do trabalho realizado, com mais problematizações e instrumentalização.
4º momento – síntese avaliativa: concretizando (ou não) o objetivo da aula, durante ela o professor observa a aprendizagem e orienta a reflexão, enquanto o estudante organiza o pensamento sobre o conhecimento via contradições, relacionando a aprendizagem com a prática social e projetando superações.

Fonte: Lorenzini, Melo e Souza Júnior (2022).

Esta experiência aconteceu durante a conjuntura vivida pela escola, decorrente da COVID-19, com a adesão ao distanciamento e ao isolamento social. Estas aulas aconteceram via plataforma digital “*Whatsapp*” para as crianças em suas casas, meio pelo qual recebiam atividades, e enviavam de volta para correções. As atividades pedagógicas encaminhadas sugeriam os passos metodológicos acima citados no quadro, ainda que existissem as dificuldades de efetivo retorno das atividades mediante acesso aos meios digitais.

O trabalho seguiu o roteiro apresentado por McKay e Marshall (2001 *apud* Costa; Politano; Pereira, 2014), que propõe a atividade de pesquisa-ação de forma cíclica. Contudo, é importante destacar o caráter dinâmico e interativo desse tipo de investigação. A pesquisa desenvolveu-se em oito momentos interdependentes e complementares: Identificação do problema; Reconhecimento. Fatos sobre o problema; Planejamento; Implementação das Atividades; Monitoramento em termos de eficácia da solução do problema; Avaliação das ações; Aperfeiçoamento do Plano de Ações e Conclusão dos ciclos da Pesquisa-Ação.

Momento 1 – Identificação do problema: precisávamos desenvolver uma proposta didática nas aulas de Educação Física em uma escola municipal situada em uma comunidade quilombola em Goiana, durante a pandemia, de forma remota. Todos os grupos de trabalho foram orientados a problematizar o tema Educação Física Escolar e o Ensino Remoto, com destaque para uma questão em específico que provocasse a reflexão, o estudo e a intervenção. Chegamos, então, ao consenso de que as crianças do lugar precisariam resgatar/reafirmar a identidade cultural acerca dos povos originários africanos, definindo os Jogos Africanos como conteúdo de ensino.





Partimos de um problema de caráter emergencial na sociedade em que vivemos, que é a questão do racismo, e na Educação Física escolar, contribuir para a superação do preconceito, divulgar e produzir conhecimentos, gerando, assim, atitudes, posturas e valores que eduquem os estudantes quanto à pluralidade étnico-racial. Isto poderá torná-los capazes de interagir com propósitos comuns que garantam respeito aos direitos legais e valorização da identidade cultural afro-brasileira e africana.

Momento 2 – Reconhecimento. Fatos sobre o problema. O estudo da Educação para as relações étnico-raciais é um fenômeno político-sócio-cultural que possui amparo jurídico por meio de leis que buscam contribuir para a formação humana. Para tanto, é necessário o comprometimento das escolas e sua comunidade em articular, em suas propostas pedagógicas, ações que estimulem estudantes a conhecer, valorizar e identificar as principais contribuições da cultura africana e afro-brasileira, assim como da cultura indígena.

De acordo com Lima e Brasileiro (2020), a área da Educação Física precisa sair da zona de conforto, e problematizar estas questões nas aulas, já que a cultura afro-brasileira tem diversos repertórios pouco explorados, uma vez que nesta área, também são poucas as produções que reconhecem, enaltecem, valorizam e, de certa forma, contribuem para uma educação antirracista. Apesar da produção crescente, ainda há relativamente pouco implantado ou produzido a respeito da inclusão de conteúdos da cultura afro-brasileira na disciplina que tematiza a cultura corporal: a Educação Física (Soares, 2015).

Momentos 3 e 4 – Planejamento e implementação das atividades. Diante da conjuntura imposta pela COVID-19, tornou-se essencial a adoção do distanciamento social. O fechamento das escolas alterou rotinas e hábitos educacionais, exigindo adaptações. Nesse cenário, o acesso e a participação dos estudantes nas aulas remotas demandaram o uso de metodologias ativas, como estratégia para enfrentar os desafios e buscar soluções viáveis para o problema identificado.

Definição do material: o próximo passo foi a organização de como seria apresentado esse texto, se seriam vários textos divididos por aulas, em blocos, ou se seriam textos interligados num só documento. Em reunião da equipe, definimos que seria em apenas um documento, com o ensino do conteúdo previsto para a unidade.

Definição do conteúdo: o conteúdo de ensino foi definido durante a 3ª Unidade Didática "Jogo", apresentada pela professora de Educação Física da escola. No processo de planejamento, identificou-se a necessidade de abordar conteúdos que valorizassem a





identidade cultural dos estudantes da escola, a partir do reconhecimento da cultura africana, o que levou à escolha dos jogos africanos como conteúdo de ensino.

Curadoria e seleção: nesse momento, foi realizada uma curadoria do jogo de salão, em específico, os jogos africanos. Cada integrante deveria buscar, no mínimo, dois jogos e apresentá-los aos integrantes da equipe. Realizamos um levantamento de jogos, brincadeiras e danças africanas ou afro-brasileiras, a partir da nossa vivência e de material bibliográfico encontrado em diferentes fontes (plataformas online, livros e artigos), para construção de atividades com enfoque nas relações étnico-raciais que contribuíssem para a formação de uma identidade cultural negra.

Foram então apresentados oito jogos: Tsoro, Borboleta, Ruma, Senet, Mancala, Shisima, Yoté e Labirinto Africano. Dos jogos apresentados, foram selecionados quatro, por apresentarem facilidade na confecção do jogo, adequação aos diversos níveis de complexidade e tempo viável para explicação no texto didático. Os selecionados foram: Mancala, Shisima, Yoté e Labirinto Africano. Desenvolvimento do material: nesse momento, apresentamos a conclusão do que seria proposto e o direcionamento para a elaboração do texto didático.

Análise e validação dos direcionadores: este estudo não teve financiamento, mas tem a intenção de buscar meios para publicação do texto didático na íntegra pela gráfica da UFRPE, uma vez que, no desenvolvimento do material, apresentamos a elaboração do texto didático.

Momento 5 – Monitoramento da eficácia da solução. Esta etapa envolveu a participação ativa do pesquisador na implantação das ações para elaboração do texto didático, com atenção à formulação e linguagem. A produção foi realizada na plataforma Canva, um editor digital que permite criar diversos tipos de materiais, com modelos acessíveis e interface simples, baseada no recurso de arrastar e soltar elementos gráficos.

O ponto importante desta etapa foi a verificação da evolução do projeto, para garantir que o roteiro elaborado estava sendo adequado para o alcance dos objetivos iniciais. Todo o monitoramento foi feito diretamente pela professora orientadora da disciplina Estágio Supervisionado, em reuniões remotas e sistemáticas, para avaliação da produção e (re)definição de tarefas da equipe com a professora de Educação Física da turma do 5º ano da escola.

Momentos 6 e 7 – Avaliação das ações e aperfeiçoamento do Plano de Ações. À medida que se elaboravam os materiais do texto didático, eram feitas reuniões para avaliação





dos resultados obtidos e discussão sobre as dificuldades encontradas. Quando ocorria algum problema inesperado, sua solução era implementada com a colaboração dos participantes, o que justificava a importância das reuniões de avaliação em reuniões semanais.

Momento 8 – Conclusão dos ciclos da Pesquisa-Ação. O projeto foi considerado concluído quando o texto didático foi finalizado, com a apresentação dos resultados em eventos científicos, um estudo monográfico e o presente artigo. Contudo, o acesso das crianças à produção deste material didático ainda está sendo planejado, diante das exigências que poderão ser feitas pela Secretaria de Educação do Município de Goiana-PE.

O CONHECIMENTO ANTIRACISTA NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS

A presença do conhecimento antirracista nos currículos escolares brasileiros tem enfrentado, historicamente, diversos obstáculos. A construção curricular, marcada por uma lógica eurocêntrica, excluiu sistematicamente os saberes, as histórias e as culturas de povos africanos e afro-brasileiros, limitando suas representações a estereótipos, omissões ou distorções. Refletir sobre esta ausência implica compreender o currículo como um campo de disputa simbólica, em que determinados grupos sociais, saberes e narrativas são legitimados, enquanto outros são marginalizados.

Felipe e Teruya (2008) apontam que a maior parte dos brasileiros conhece pouco sobre a História e a cultura africana e, quando os conhece, geralmente está marcado por visões preconceituosas e reducionistas. Este conhecimento sincrético tem início com a representação do negro como mercadoria, e perpetua sua imagem como descalço, seminu, passivo ou violento. Trata-se de uma visão forjada por intelectuais brancos que ignoram ou desvalorizam a África pré-colonial e sua rica diversidade cultural.

Essa representação estereotipada está diretamente ligada ao processo de colonização e à formação do Estado-nação brasileira, construída sob ideais de embranquecimento e negação da ancestralidade africana. O racismo estrutural, nesse sentido, deve ser compreendido como um sistema de exclusões persistentes que opera de forma naturalizada nas instituições sociais, inclusive na escola, mantendo desigualdades históricas. Silva, Ferreira e Silva (2013, p. 256) explicam:

[...] hierarquiza as raças humanas baseando-se em estereótipos balizados nas características físicas, como também psicológicas, morais, intelectuais, etc. O racismo tem servido à dominação e à exploração dos povos e dos grupos subalternizados.



Nesse sentido, a discussão sobre o currículo assume uma dimensão política. Mais do que um simples conjunto de conteúdos escolares, o currículo é expressão de projetos de sociedade e relações de poder. Incorporar o conhecimento antirracista ao currículo significa não apenas incluir novos temas, mas questionar as bases da organização curricular vigente. “[...] essa educação coloca em xeque as clássicas pedagogias escolares eurocentradas e abre um intenso diálogo com as pedagogias dos movimentos sociais” (Silva; Ferreira; Silva, 2013, p. 258).

Santana (2025) afirma que o conhecimento antirracista envolve o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas que reconhecem e valorizam as culturas negras como fontes legítimas de saber. Esse conhecimento não é neutro nem genérico, é situado politicamente e comprometido com a equidade racial, a justiça cognitiva e a transformação das relações sociais.

Historicamente, o Movimento Negro tem desempenhado papel central na luta por essa reconfiguração curricular. Suas ações e denúncias expuseram o apagamento das culturas negras na educação básica e pressionaram por reformas legais e políticas públicas. Essas mobilizações resultaram na promulgação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que alterou a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Posteriormente, a Lei nº 11.645 (Brasil, 2008) incorporou também a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena (Brasil, 2003; 2008).

Estas legislações representam avanços importantes, mas sua efetivação ainda enfrenta desafios. A inserção desses conteúdos nos currículos escolares continua marcada por resistências institucionais, despreparo docente e ausência de políticas formativas continuadas. Como destacam Silva, Ferreira e Silva (2013, p. 262), a Lei é “um dos mecanismos que nos possibilita refletir sobre o silenciamento histórico do preconceito e do racismo presentes nas relações raciais, em uma sociedade multiétnica e pluricultural”. A simples existência da norma legal não garante sua implementação.

Além disso, a forma como se operacionaliza o ensino da história e da cultura afro-brasileira é, muitas vezes, limitado às abordagens folclóricas ou datas comemorativas, o que esvazia seu potencial formativo. A ausência de abordagens críticas da educação contribui para a manutenção do mito da democracia racial, invisibilizando as desigualdades estruturais e históricas. Como argumenta Saraiva (2010, p. 92), “a escola brasileira sempre funcionou como um dos principais instrumentos de reprodução da violência simbólica, historicamente



excluindo os povos indígenas e afrodescendentes dos processos de escolarização e do direito à sua memória cultural”.

É preciso romper com uma perspectiva superficial e pontual da diversidade e assumir o antirracismo como eixo transversal e estruturante da prática pedagógica. Isso exige não apenas a inserção de novos conteúdos, mas a reconstrução dos sentidos atribuídos ao currículo, ao conhecimento e à docência.

Por fim, é necessário reconhecer que a construção de uma educação antirracista exige a formação crítica de professores e professoras, desde a formação inicial até a continuada. O exercício da docência, nesse contexto, não pode se restringir à reprodução de conteúdos, mas deve se vincular à luta pela transformação das estruturas que perpetuam desigualdades. Compreender o currículo como lugar de disputa e intervenção é o primeiro passo para garantir a presença legítima das histórias, saberes e culturas negras na educação básica brasileira.

A CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa de forma efetiva, mesmo que nem sempre suas contribuições sejam lineares. Ainda assim, essas provocações geram novas indagações e questionamentos sobre interpretações clássicas do fenômeno educativo, com repercussões que ultrapassam o espaço escolar.

A educação desempenha papel significativo na formação dos indivíduos, na construção da cultura e das relações sociais. A escola, como instituição formal, é responsável por ampliar e sistematizar o conhecimento. Contudo, questiona-se: quais conhecimentos a escola amplia? Quais ela constrói? Historicamente, a escola no Brasil negou a inclusão de saberes relacionados à história e à cultura africana.

A Educação Física apresentou dificuldades para reconhecer a heterogeneidade sociorracial e a pluralidade cultural brasileira, negligenciando as culturas não europeias. Para compreender a inserção dos conteúdos afro-brasileiros e africanos nas aulas de Educação Física, é necessário refletir sobre suas origens e principais influências ao longo da história.

No início do século XX, a Educação Física, ainda denominada ginástica, foi incluída nos currículos escolares em diversos Estados brasileiros. Tornou-se obrigatória a partir de 1921 como parte de uma política voltada à formação de jovens saudáveis, com frequência regular





nas escolas. Essa "nova Educação Física" visava formar um tipo ideal de cidadão, com características que reforçavam estéticas e valores eurocêntricos:

A nova Educação Física deverá formar um homem típico que tenha as seguintes características: de talhe mais delgado que cheio, gracioso de musculatura, flexível, de olhos claros, pele sã, desperto, ereto, dócil, entusiasta, alegre, viril, imaginosos, senhor de si" (Lenharo, 1989, p. 78-79).

Em 1929, a Educação Física ensinada no Brasil era baseada em métodos europeus, como os sueco, alemão e francês, que se fundamentavam em princípios biológicos. Esses modelos estavam inseridos no Movimento Ginástico Europeu, que visava à evolução científica da ginástica. Na década de 1930, no contexto político mundial de ascensão do nazismo e do fascismo, ideias eugenistas voltaram a ganhar força no Brasil, associando a Educação Física à eugenia da raça.

[...] havia um aspecto especialmente preocupante para os higienistas brasileiros, como Oswaldo Cruz, Belisário Penna, Miguel Couto, qual seja, a formação do povo envolvendo o papel das raças e sua miscigenação, daí decorrendo a presença de tendências eugênicas no movimento, que tinham como preocupação a higiene da raça, utilizada como sinônimo de eugenia no Brasil (Góis Júnior; Lovisolo, 2005, p. 323).

A política de embranquecimento atravessava diversas esferas sociais: da saúde à habitação, da educação à cultura. A herança africana foi sistematicamente excluída ou marginalizada. A Educação Física, ao incorporar tais concepções, contribuiu para a construção de um racismo institucionalizado, reforçando estereótipos e preconceitos. Isto se relaciona com a compreensão de raça como

[...] construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determina o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (Brasil, 2004, p. 12).

Durante o século XX, a Educação Física esteve vinculada às instituições militares e médicas, com o objetivo de disciplinar o corpo e difundir preceitos de higiene e produtividade. Isso reforçou a ideia de um corpo ideal branco e europeu como referência de saúde e cidadania.

Mesmo com a LDB de 1961 e os debates educacionais do período, foram raras as propostas que discutiam relações étnico-raciais na Educação Física. A sanção da Lei 10.639 (Brasil, 2003) representou um marco ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira. As Diretrizes Curriculares de 2004 propuseram a valorização de aspectos como



oralidade, corporeidade e arte: "[...] valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura." (Brasil, 2004, p. 20).

Mesmo diante desse cenário legal, e passadas mais de duas décadas desde a promulgação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), a inserção efetiva da temática ainda ocorre de forma tímida na área. Os estudos de Lima e Brasileiro (2020) mostram que a produção científica em Educação Física ainda é limitada quando se trata da valorização da cultura afro-brasileira, ao analisarem artigos científicos da área, identificando que a temática afro-brasileira aparece majoritariamente vinculada à capoeira e ao racismo no futebol, revelando a necessidade de ampliar o escopo temático e enfrentar a zona de conforto institucional.

Com isso vimos que as relações étnicas-raciais na área da Educação Física foram e são marcadas nos diversos momentos históricos, passando pela marginalização, invisibilidade, desqualificação, opressão e reprodução dos modelos eurocêntricos. Por isso, a formação inicial e continuada de professores e professoras de Educação Física é essencial para romper com práticas discriminatórias e promover uma atuação comprometida com a equidade racial.

A escola, como espaço simbólico e político, precisa reconhecer que seus discursos e práticas contribuem para a produção de identidades. O protagonismo negro nas aulas de Educação Física é um caminho possível para ressignificar o corpo negro enquanto sujeito histórico, agente de saberes e participante ativo da cultura nacional. Como aponta Pinho (2007), as estruturas escolares reproduzem o racismo ao reforçar o estereótipo negativo dos negros e supervalorizar a brancura, por meio dos livros didáticos, da mídia, da religião e de outros dispositivos sociais.

RESULTADOS

Os debates e discussões acadêmicas importantes para a formação de professores nos subsidiaram a refletir e intervir pedagogicamente em condições diferenciadas impostas pela pandemia, ainda que esta se apresentasse como realidade difícil de ser pensada e planejada.

Advertimos a importância da Educação para as Relações Étnico-racial compor o currículo de formação de professores de Educação Física na UFRPE, confirmando o impacto desse processo afirmativo na educação básica, reforçando o imperativo legal para a Educação das Relações Étnico-Raciais nas Escolas (Vieira Júnior; Ananias, 2023).





Com base nesse entendimento, o campo de estágio foi percebido como um espaço estratégico para propor uma intervenção pedagógica alinhada à Abordagem Crítico-Superadora numa perspectiva da educação antirracista, reconhecendo a realidade de uma população em situação de vulnerabilidade social. O ensino remoto, mesmo acentuando as defasagens de aprendizagem, foi a possibilidade encontrada para desenvolver uma proposta coerente com a formação crítica e a valorização da cultura afro-brasileira, consolidada na experiência do Estágio Supervisionado, a partir da elaboração de um texto didático para utilização de professores de Educação Física no Ensino Fundamental.

[...] utilização de textos didáticos traz uma perspectiva de complementaridade para a prática pedagógica da Educação Física, uma vez que a linguagem escrita ou imagética, presente nos textos didáticos, somada a linguagem oral e gestual do professor, contribui para uma prática pedagógica mais rica e, consequentemente, para um processo de ensino e de aprendizagem mais completo (Amaral *et al.*, 2021, p. 122).

Dessa maneira, a introdução foi Elaborada, apresentando o propósito da produção, a proposta do texto como ferramenta didática e seu desenvolvimento para professores. Os objetivos foram direcionados aos estudantes, indicando o que poderiam esperar do material. Nessa parte, utilizou-se uma linguagem mais informal, buscando maior proximidade e identificação com os leitores:

Figura 1 – Parte introdutória dos textos didáticos



Fonte: Araújo (2021).

A escolha das personagens obedeceu ao princípio da representatividade negra na literatura didática. Os nomes atribuídos são todos de origem africana, fortalecendo a identidade cultural e estabelecendo conexão afetiva com os estudantes da comunidade. A presença de personagens negros/as também possibilita o diálogo sobre ancestralidade, luta e

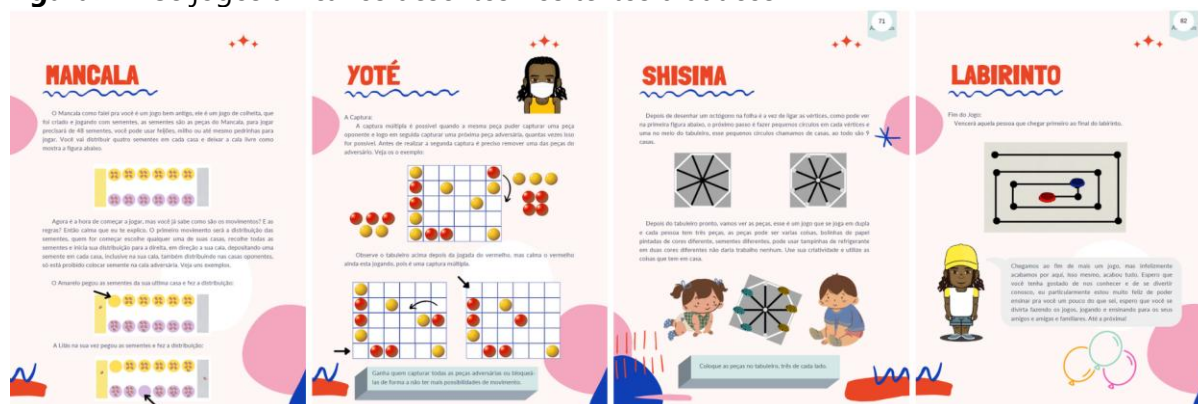


resistência, favorecendo a superação de estereótipos historicamente reproduzidos nos materiais escolares.

A Intencionalidade do material é convergir o campo estético, político e pedagógico para a construção de uma narrativa afrocentrada, que viabilize a beleza, a força e a diversidade das histórias negras. Vivemos em um mundo tão diverso e rico por suas diferenças que não faria sentido encontrarmos na literatura apenas uma pequena parcela da sociedade representada. Além disso, buscamos contribuir para uma mudança estrutural, visando promover a quebra de paradigmas e costumes tão enraizados em uma cultura fortemente influenciada por padrões coloniais e europeus. Os movimentos de luta contra o preconceito racial têm levantado grandes esforços para fortalecer uma literatura infantil afrocentrada com foco em histórias e personagens negros que retratam a beleza de suas realidades.

Sobre os Jogos, iniciamos com uma introdução do conteúdo geral para o específico, falamos sobre o conteúdo do jogo, sua classificação e posteriormente houve contextualização da importância e compreensão dos jogos africanos. A classificação adotada tem como base a proposta de Melo e Souza Júnior (2011) que sistematizam o jogo como conhecimento e fenômeno cultural, ressaltando a relevância como conteúdo da Educação Física escolar, alinhado com a Abordagem Crítico-Superadora. Os Jogos africanos - Mancala, Shisima, Yoté e Labirinto Africano - foram escolhidos por critérios de aplicabilidade, acessibilidade e adequação ao nível de desenvolvimento dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 2 – Os jogos africanos descritos nos textos didáticos



Fonte: Araújo (2021).



O Mancala é uma família de jogos de tabuleiro praticada em diferentes partes do mundo. Conhecidos como jogos de semeadura ou de contagem e captura, compartilham regras gerais com variações locais. Entre os mais conhecidos no Ocidente estão o Oware, Kalan, Sungka, Omweso e Bao. Os jogos dessa família desempenham papel significativo em muitas sociedades africanas e asiáticas, ocupando um lugar culturalmente comparável ao do xadrez no Ocidente. Segundo Santos (2008), o Mancala foi trazido ao Brasil por africanos escravizados e tornou-se popular na região Nordeste sob nomes como Ayu, Oulu, Walu, Adjí e Ti. Atualmente, é considerado o “jogo nacional da África”, e apesar das variações, suas regras fundamentais permanecem as mesmas.

Shisima Querdizer “extensão de água” eles chamam as peças de imbaú avaliou pulgas-d’água, devido à rapidez dos movimentos das peças jogadas entre as crianças, havendo comparação com a pulga-d’água animais que se movem muito rápido na água (Geledés, 2013).

O tabuleiro tem formato octogonal, com nove casas conectadas por linhas que partem dos vértices. Cada jogador possui três peças, e o objetivo é impedir que o adversário alinhe suas peças ao longo de uma das diagonais. O jogo, semelhante ao Jogo da Velha, exige raciocínio lógico, antecipação e estratégia. Segundo Geledés (2013), as peças são colocadas lado a lado no início da partida e, em turnos alternados, os jogadores movimentam uma peça por vez até uma casa vazia, seguindo as linhas do tabuleiro, sem poder saltar outras peças. Vence quem alinhar primeiro suas três peças.

O Yoté é um jogo de origem da África Ocidental, com grande popularidade no Senegal (Zaslavsky, 2000). Assim como os jogos da família Mancala, é baseado em estratégias de confronto. Sua transmissão oral reforça a tradição africana, pois os recursos táticos são frequentemente passados entre gerações como numa espécie de segredo de família. O Yoté é valorizado por sua simplicidade: o tabuleiro pode ser desenhado na areia ou no papel, e as peças são improvisadas com pedras ou gravetos. É um jogo de raciocínio lógico e observação, com regras simples que permitem uma ampla variedade de jogadas e mudanças repentinas ao longo da partida.

O uso de textos didáticos se revelou uma ferramenta potente para o ensino da Educação Física, pois amplia os recursos disponíveis e contribui com a formação crítica tanto de estudantes quanto de professores. O processo de elaboração do material constitui um exercício de formação importante, já que exige pesquisa, apropriação conceitual e articulação pedagógica, aproximando o conteúdo escolar das realidades vividas. Permite, assim, a





produção de um recurso educacional a ser utilizado nas aulas de Educação Física, a partir de uma abordagem crítica.

CONCLUSÃO

A Educação Física assume um compromisso político de ultrapassar a ênfase histórica em práticas oriundas de povos brancos e de reconhecer, de maneira abrangente, as culturas negras e indígenas, rompendo com o silenciamento dessas matrizes. Assumir esse compromisso implica compreender o currículo como território em disputa e reconhecer a centralidade das questões étnico-raciais na formação integral dos estudantes e professores na escola.

A Abordagem Crítico-Superadora, ao integrar práticas pedagógicas fundamentadas na valorização da cultura afro-brasileira e africana para o ensino da Educação Física, contribui de maneira efetiva para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua identidade étnico-racial, superando, a partir da apropriação de seus conteúdos específicos, como é o caso do jogo, buscando superar o racismo estrutural, que está diretamente relacionado à supressão e à invisibilização das Histórias e culturas de povos negros. Estabelecer relações étnico-raciais nos conteúdos da Educação Física legitima essas contribuições e fortalece a identidade cultural dos estudantes.

Ao construir práticas antirracistas, a população negra passa a se reconhecer como sujeito histórico, produtora de conhecimento e agente político. Amplia-se, portanto, a representatividade e o debate acadêmico-político e contribui para reduzir as desigualdades derivadas do racismo estrutural.

Os textos didáticos produzidos tornam-se recursos educativos importantes à prática pedagógica do professor de Educação Física, permitindo o acesso às fontes de informação disponíveis ao processo de ensino-aprendizagem, e sua utilização das aulas se torna uma possibilidade didática necessária para auxiliar no domínio de conteúdos na escola. E no processo descrito neste estudo, evidenciou que a construção coletiva deste material com base em jogos africanos, é uma estratégia fundamental para o enfrentamento do racismo na escola.

Repensar o currículo escolar e dar materialidade às práticas antirracistas permanece um desafio: culturas historicamente negadas tendem, cada vez mais, a ocupar o espaço que lhes pertence. Mudar formas, redesenhar práticas e transformar imaginários são





passos essenciais. Este estudo oferece uma contribuição à área da Educação Física escolar ao demonstrar que este componente curricular não pode estar omissa, nem invisível diante da História. Ao contrário, pode ser protagonista na promoção de uma educação verdadeiramente antirracista.

É necessário, portanto, que a escola se reconheça como território de memória e resistência, reafirmando seu papel na valorização de identidades e saberes plurais. O desafio da formação antirracista não é isolado de uma área componente curricular: é coletivo, transversal e contínuo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Lucas Vieira *et al.* Textos didáticos em educação física: percepção docente sobre elaboração e utilização. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 35, n. 1, p. 119-128, 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre, Artmed, 2016.

ARAÚJO, José Wagner de Lima. **Abordagens de questões étnico-raciais nas aulas de educação física**. 2021. 89f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE, 2021.

BATISTA, Waleska Miguel. A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. **Revista direito e práxis**, v. 9, n. 4, p. 2581-2589, 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a LDB para incluir história e cultura afro-brasileira no currículo. Brasília, DF, Casa Civil, 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a LDB para incluir história e cultura afro-brasileira e indígena. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

CARDOSO, Marcos Antônio. Patrimônio cultural negro-africano: desafios contemporâneos. In: NOGUEIRA, João Carlos; NASCIMENTO, Tânia Tomázia do. **Patrimônio cultural, territórios e identidades: núcleo de estudos negros**. Florianópolis, SC: Atilendê, 2012.



CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2015.

COIMBRA, António Pedro Monteiro Paiva. **O papel dos jogos tradicionais como atividade lúdica e educacional**. 2007. 70f. Monografia (Licenciatura em Ciências da Educação). Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2007.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Eugênio Pacceli; POLITANO, Paulo Rogério; PEREIRA, Néocles Alves. Exemplo de aplicação do método de pesquisa-ação para a solução de um problema de sistema de informação em uma empresa produtora de cana-de-açúcar. **Gestão & produção**, v. 21, p. 895-905, 2014.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. História Afro-brasileira: linguagem fílmica enriquece o conhecimento sobre a temática. **Revista do professor**, ano 24, n. 95, 2008.

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra. **Jogos africanos de tabuleiro – a matemática na cultura africana**. s.d. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/jogos-africanos-a-matematica-na-cultura-africana/>>. Acesso em: 27 jul. 2025.

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

GÓIS JÚNIOR, Emygdio José; LOVISOLO, Hugo. O corpo no olhar da higiene e da eugenia: discursos médicos e educacionais na conformação da educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 27, n. 3, p. 317-331, 2005.

LENHARO, Alcir. **A sacralização da política**. Campinas, SP: Unicamp, 1989.

LIMA, Isabela Talita Gonçalves de; BRASILEIRO, Livia Tenorio. A cultura afro-brasileira e a educação física: Um retrato da produção do conhecimento. **Movimento**, v. 26, p. 1-14, 2020.

LORENZINI, Ana Rita; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SOUZA, Marcílio. A aula crítico-superadora na Educação Física: fundamentos e princípios da lógica dialética. *Revista brasileira de ciências do esporte*, v. 44, p. 1-8, 2022.

MAROUN, Kayla. Jongo e educação física escolar: tecendo caminhos para o (re)conhecimento de comunidades quilombolas no ensino básico. **Cadernos de formação RBCE**, v. 10, n. 1, p. 94-105, 2019.

MELO, Marcelo Soares Tavares de; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O jogo como conteúdo de ensino para a prática pedagógica da educação física na escola. **Corporis**, v. 1, p. 1-6, 1996.

MELO, Marcelo Soares Tavares de; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O jogo como conteúdo de ensino para a prática pedagógica da Educação Física na escola. In: MELO, Marcelo Soares Tavares de



(Org.). **Prática pedagógica e formação profissional na educação física**: reencontros com caminhos interdisciplinares. 2. ed. v. 1. Recife, PE: EDUPE, 2011.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

NASCIMENTO, Carolina Pichetti; MARCASSA, Luciana Pedrosa. A centralidade do método no ensino da educação física. In: MARCASSA, Luciana Pedrosa; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares de; NASCIMENTO, Carolina Pichetti (Orgs.). **Ensino de educação física e formação humana**. Curitiba, PR: Apris, 2021. p. 189-216.

NASCIMENTO, Carolina Pichetti. Os conhecimentos no ensino em educação física na perspectiva crítico-superadora. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio; TENÓRIO, Kadja Michele Ramos (Orgs.). **Educação física crítico-superadora**: 30 anos de possibilidades. Recife, PE: EDUPE, 2023.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. A expressão cultura corporal na obra *Metodologia do ensino de educação física*. **Pensar a prática**, v. 25, p. 1-19, 2022.

PAIVA, Andréa Carla de; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Educação física crítica (superadora?): entre que críticas?. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio; TENÓRIO, Kadja Michele Ramos (Orgs.). **Educação física crítico-superadora**: 30 anos de possibilidades. Recife, PE: EDUPE, 2023.

PINHO, Vanessa Andrade. **Relações raciais no cotidiano escolar**: percepções de professores de educação física sobre alunos negros. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2007.

SANTANA, Rafael Raposo. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na formação continuada de professoras**: um caminho possível para a educação antirracista na educação infantil. 2025. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2025.

SANTOS, Celso José dos. **Jogos africanos e a educação matemática**: semeando com a família Mancala. Maringá, PR: Universidade Estadual do Paraná, Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/121-2.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SARAIVA, Sabine. A política curricular no Brasil: entre valorização da diversidade cultural, consideração das memórias particulares e construção de uma história compartilhada. **Revista eletrônica de educação**, v. 4, n. 2, p. 85-110, 2010.

SAVIANI, Dermeval et al. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. **Encontro Anual da ABEM**, v. 9, p. 33-42, 2000.

SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista eletrônica da educação**, v. 7, n. 1, p. 248-272, 2013.





SOARES, Dandara de Carvalho. **A temática afro-brasileira no contexto da educação física escolar**. 2015. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2015.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Sobre a proposta de ensino da educação física crítico-superadora e seu papel social. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio; TENÓRIO, Kadja Michele Ramos (Orgs.). **Educação física crítico-superadora: 30 anos de possibilidades**. Recife, PE: EDUPE, 2023.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances**, v. 27, n. 1, p. 5-23, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 443-466, 2005.

VIEIRA JUNIOR, João Carlos Vieira; ANANIAS, Elisângela Venâncio. Desigualdade racial no Brasil: desafios contemporâneos para o trabalho do professor de educação física. **Motrivivência**, v. 35, n. 66, p. 1-23, 2023.

ZASLAVSKY, Claudia. **Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro: diversão multicultural para idades de 8 a 12 anos**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

Dados do primeiro autor:

Email: waggner.nb@gmail.com

Endereço: Travessa do Nobre, 2860, Paulista, Nobre, PE, CEP: 53401-611, Brasil.

Recebido em: 30/06/2025

Aprovado em: 31/07/2025

Como citar este artigo:

ARAÚJO, Jose Wagner de Lima Araújo; PAIVA, Andréa Carla de. Jogos africanos nas aulas de educação física: contribuições à luz da abordagem crítico-superadora para a formação antirracista. **Corpoconsciência**, v. 29, e20034, p. 1-23, 2025.

