

“Sou um conjunto diverso”: corporalidade negra, infâncias e processos pedagógicos no Ensino Fundamental

“I am a diverse whole”: Black corporeality, childhoods, and pedagogical processes in the elementary education

Rafaela Rosolem dos Santos é licenciada e bacharelada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Câmpus Bauru. <https://orcid.org/0009-0002-2279-8853>

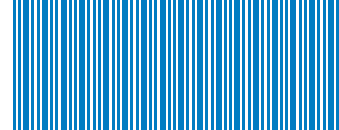
Contato: rafaela.rosolem@unesp.br

Fernanda Rossi é professora assistente doutora da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Câmpus Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica (PPGDEB) – Mestrado Profissional/Unesp Bauru. <https://orcid.org/0000-0002-4760-4712>

Contato: fernanda.rossi@unesp.br

Resumo

Este artigo analisa as significações da corporalidade produzidas por crianças do Ensino Fundamental, decorrentes de um processo pedagógico centrado na corporalidade negra. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo intervenção pedagógica, realizada com 29 crianças do 4º ano de uma escola municipal do interior paulista. Os dados foram produzidos por meio de observação de campo e rodas de conversa, sendo analisados à luz dos estudos da corporalidade, do pensamento decolonial e da sociologia da infância. Os resultados evidenciaram o reconhecimento da corporalidade negra e da cultura de matriz africana como expressão de identidade, pertencimento e valorização de si,



reafirmando a importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais desde os anos iniciais da escolarização.

Palavras-chave: Educação para as relações étnico-raciais. Decolonialidade. Infâncias. Ensino Fundamental.

Abstract

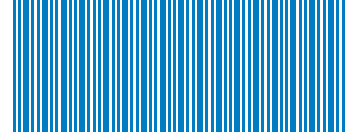
This article examines the meanings of corporeality constructed by elementary school children in the context of a pedagogical process centered on Black corporeality. This qualitative study employed a pedagogical intervention with 29 fourth-grade students at a public school in a municipality in the state of São Paulo, Brazil. Data were produced through field observations and conversation circles and analyzed in light of studies on corporeality, decolonial thought, and the sociology of childhood. The findings revealed that the children recognized Black corporeality and Afro-Brazilian culture as expressions of identity, belonging, and self-affirmation, reaffirming the importance of Education for Ethnic-Racial Relations from the early years of schooling onward.

Keywords: Education for Ethnic-Racial Relations. Decoloniality. Childhoods. Elementary Education.

Introdução

A formação das crianças, no contexto escolar, deve pautar-se em uma perspectiva justa e inclusiva, reconhecendo as pluralidades que atravessam a infância. Diante disso, busca-se assegurar o respeito às diferentes identidades, culturas e modos de ser, assumindo uma postura ética e crítica diante das desigualdades e discriminações que atravessam a sociedade. Tendo isso em vista, torna-se fundamental compreender como essas relações se inscrevem nos corpos e nas experiências das crianças, uma vez que a corporalidade constitui uma dimensão central na produção de identidades, pertencimentos e significados.

Abordamos a corporalidade nesta pesquisa como construção individual e coletiva, no sentido de Gomes (2002), ao conceber o corpo como uma construção social, histórica, cultural e simbólica, produtora de representações e do imaginário social.

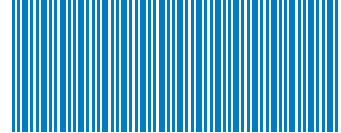


Essa concepção possibilita compreender a corporalidade negra em seus atravessamentos com as relações de poder e processos de significação.

É nesse contexto que o projeto acadêmico-político da decolonialidade se constitui como um potente referencial teórico para analisar os mecanismos históricos e estruturais que conformam essas relações de poder. Ao compreender que as dimensões do poder, do ser e do saber, constituídas no contexto da colonização (Quijano, 2005, 2009), sustentam as desigualdades sociais, esse referencial evidencia que a colonialidade permanece presente nas relações contemporâneas, legitimando hierarquias e desigualdades baseadas em categorias como raça, gênero e classe. Além de problematizar esses processos, a decolonialidade contribui para a construção de estratégias voltadas à transformação de realidades marcadas pela dominação e exclusão (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2020).

Desse modo, o pensamento decolonial possibilita a crítica sobre as marcas sociais que podem ser lidas nos corpos, revelando-se potente no campo da educação para subverter a lógica colonial que invisibiliza e oprime determinados grupos de pessoas, bem como para reconhecer e valorizar formas plurais de existência, resistência e produção de saberes. Para Walsh (2013), a decolonialidade, mais que um conceito teórico, é um desígnio a ser assumido, sendo as práticas pedagógicas decoloniais ações que provocam incisões na determinação colonial, as quais dão sustento a um modo particular de ser e estar no e com o mundo.

Salva, Schütz e Mattos (2021), ancorados no pensamento decolonial, refletem sobre a decolonização do poder, do saber e do ser no contexto escolar. A decolonização do poder é efetivada quando se permite construir relações democráticas entre os grupos, enquanto a decolonização do saber é exercida com a adoção de saberes nos currículos e práticas educativas que vão além das referências ocidentais, incluindo conhecimentos por vezes renegados, como os populares, indígenas, camponeses e urbanos. Por fim, a decolonização do ser reconhece e valoriza os discursos e as criações das crianças, distanciando-se da percepção que as concebe como indivíduos incompletos e passivos. Esse deslocamento dialoga com pressupostos da sociologia da infância, que reconhece a criança como sujeito de direitos e ator social (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2004), permitindo a elas, como ressalta



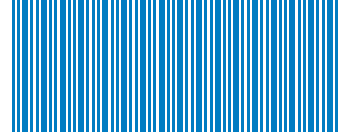
Sarmiento (2004, p. 14), “apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia”.

No tocante à Educação para as Relações Étnico-Raciais, as Leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e nº 11.645/08 (Brasil, 2008) constituem importantes marcos legais ao instituírem a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos da educação básica. Estabelecem que os conteúdos contemplem a história e as lutas dos povos africanos e indígenas, bem como suas contribuições sociais, econômicas, políticas e culturais para a formação da sociedade brasileira, promovendo o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial, bem como estratégias formativas que visem ao enfrentamento das práticas discriminatórias e racistas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) ressaltam a importância da construção de relações étnico-raciais positivas na escola. Nesse contexto, a corporalidade é reconhecida como potência educativa, articulada à oralidade, à arte e às manifestações culturais de matriz africana, favorecendo o reconhecimento da diversidade, a valorização das identidades e a construção de experiências coletivas pautadas no respeito às diferenças e no enfrentamento das desigualdades raciais, além de fortalecer o pertencimento étnico-racial das crianças (Brasil, 2004).

Investigar a corporalidade negra na escola contribui para compreender a importância do corpo na construção da identidade negra, evidenciar possíveis manifestações de preconceito e discriminação racial e subsidiar práticas pedagógicas antirracistas (Gomes, 2002). Logo, cabe enfrentar a invisibilidade do corpo, bem como das culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares, sendo urgente desenvolver processos pedagógicos no sentido da justiça social, incidindo no sentimento de pertencimento das crianças negras no contexto escolar (Silva, 2007).

Considerando que as diferenças são socialmente produzidas, a escola, como instituição social, não apenas reflete essas construções, mas também participa de sua reprodução ou transformação. Escolhas pedagógicas, currículos e materiais didáticos, organização dos espaços e interações entre adultos e crianças são elementos que podem reforçar estereótipos e desigualdades ou, ao contrário, promover o reconhecimento da



diversidade, o respeito às diferenças e a construção de relações mais equitativas desde a infância.

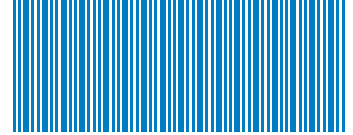
Diante desse cenário, a questão de pesquisa que nos moveu foi: quais (re)significações o coletivo infantil produz ao vivenciar e refletir sobre a corporalidade negra em processos pedagógicos? Em uma perspectiva dialógica com as crianças, promovemos experiências corporais e lúdicas voltadas a favorecer a expressão, a comunicação e a produção de sentidos. Foi na interface entre ensino e pesquisa que essas experiências se constituíram, fundamentando este artigo, cujo objetivo é analisar as significações da corporalidade produzidas por crianças do Ensino Fundamental, decorrentes de uma proposta pedagógica centrada na corporalidade negra.

As significações produzidas em torno da corporalidade no contexto escolar podem contribuir para uma educação emancipatória e socialmente justa. Como afirmam Salva, Schütz e Mattos (2021), ao brincar, jogar, dançar e criar, as crianças questionam, resistem e produzem outras formas de ser, mais solidárias e acolhedoras das diferenças. Nesse sentido, o protagonismo infantil pode constituir-se como um “espelho da novidade” (p. 174), promovendo microrrevoluções ante as relações de poder historicamente estabelecidas.

Corporalidades e infâncias: perspectivas emancipatórias para a formação das crianças

A fundamentação teórica da pesquisa sustenta-se na interlocução entre os estudos da corporalidade, o pensamento decolonial e a sociologia da infância. Em diálogo, essas perspectivas possibilitam compreender o corpo como uma construção social, histórica e cultural, atravessada por relações de poder; problematizar as marcas da colonialidade sobre os corpos e os saberes; e, concomitantemente, reconhecer as crianças como sujeitos sociais e históricos, produtoras de sentidos sobre suas experiências.

No campo das resistências à lógica colonial, o pensamento decolonial emerge como um movimento com foco na compreensão da complexidade latino-americana, desenvolvido por um coletivo de intelectuais, como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal

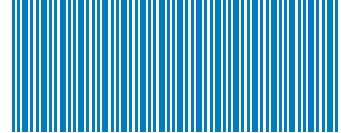


Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, dentre outros, articulados em torno da rede conhecida como “modernidade/colonialidade” (Dias; Abreu, 2019, p. 1218). Em linhas gerais, essa abordagem propõe o questionamento da racionalidade eurocêntrica e das múltiplas formas de colonialidade, defendendo a valorização dos saberes, das culturas e das experiências de povos historicamente marginalizados e subalternizados (Dias; Abreu, 2019). Nessa direção, empreende análises em torno das dimensões da colonialidade do poder, do ser e do saber, com vistas a orientar a construção de práticas comprometidas com a superação das relações de dominação (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2020; Quijano, 2005, 2009).

O processo colonizador e o estabelecimento do colonialismo como uma configuração política, econômica e social, estruturada na soberania de um grupo sobre outro com identidade diferente, visando propósitos exploratórios de poder, de recursos e de trabalho (Quijano, 2009), levou à coisificação dos corpos colonizados, que tiveram suas “[...] culturas espezinhadas, [...] instituições minadas, [...] terras confiscadas, [...] religiões assassinadas, [...] magnificências artísticas aniquiladas, [...] extraordinárias possibilidades suprimidas” (Césaire, 1978, p. 25). Isto é, constitui-se uma raiz histórica que silenciou incontáveis existências, de forma física ou simbólica, cujos efeitos permanecem no presente, muitas vezes, na constituição do pensamento coletivo, na linguagem e nos corpos.

Segundo Quijano (2005), a colonização instituiu categorias de diferenciação entre os indivíduos com o objetivo de legitimar relações de dominação. Nesse contexto, a ideia de “raça”, inexistente antes do colonialismo, tornou-se o principal critério de classificação da população mundial, definindo lugares, papéis e hierarquias na estrutura de poder. A colonialidade representa a permanência dessa lógica, reproduzindo relações de dominação sustentadas por hierarquizações étnico-raciais. Em diálogo com essa análise, Dussel (1993) afirma que a Europa se constituiu como referência universal de desenvolvimento, impondo suas narrativas e classificando os povos colonizados como inferiores e selvagens.

Nesse contexto analítico, o corpo representa possibilidades de tensionamento das relações de poder. A corporalidade é um nível decisivo dessas relações, pois o corpo implica a pessoa. No entanto, o colonialismo tornou possível a naturalização de relações



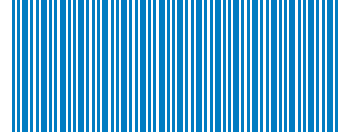
sociais opressoras baseadas em raça e gênero; a exploração do corpo no trabalho; a implicação do corpo em práticas de repressão e tortura, dentre outras formas de poder e dominação (Quijano, 2009).

As análises de Mignolo (2017) corroboram que a colonialidade constitui uma matriz de poder que controla diferentes dimensões da vida social, incluindo a produção do conhecimento. A modernidade eurocêntrica universalizou os conhecimentos produzidos na Europa como únicos legítimos, relegando os saberes de povos colonizados à condição de inferiores, irracionais ou não científicos. O pensamento decolonial propõe romper com essa hierarquia epistemológica, reconhecendo a pluralidade de formas de produzir conhecimento e valorizando epistemologias historicamente subalternizadas.

É importante destacar que as relações de dominação não se manifestam apenas entre povos de identidades distintas, mas também se expressam na centralidade que determinados grupos passaram a ocupar na sociedade ao longo do tempo, como ocorre com os valores e os lugares socialmente atribuídos à(s) infância(s).

As vivências dos corpos-crianças são marcadas por influências advindas das instituições de poder em que estão inseridas. Qvortrup (2010), no contexto dos estudos da sociologia da infância, considera que as crianças são situadas em contextos históricos, culturais e políticos de modos distintos, embora compartilhem as suas existências em uma mesma categoria geracional e estrutural, a infância.

De acordo com Sarmento (2004), ao longo de grande parte da história, as crianças foram concebidas predominantemente como seres físicos e biológicos, destituídas de reconhecimento enquanto sujeitos sociais e de autonomia existencial. Apenas em um período mais recente passaram a ser compreendidas como uma categoria social dotada de estatuto próprio. No entanto, conforme assinala Qvortrup (2010), essa categoria é socialmente constituída nas relações estabelecidas entre adultos e crianças, ainda que permaneçam marcadas por assimetrias na distribuição de poder, de recursos e de direitos. Sob esse enfoque, torna-se imprescindível reconhecer e considerar as representações, interpretações e formas de expressão das crianças acerca do mundo social, valorizando suas experiências e vivências nos



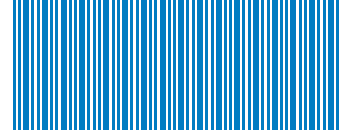
múltiplos contextos em que estão inseridas.

Nesse sentido, Chaveiro e Minella (2021) e Salva, Schütz e Mattos (2021) contribuem com o pensamento decolonial direcionado às infâncias, ao buscar a compreensão das vivências e desobediências epistêmicas das crianças, evidenciando as complexidades que também perpassam o mundo infantil, ao relacionar a visão decolonial com o conceito de interseccionalidade. Com base nisso, buscam o entrelaçamento entre marcadores sociais de classe, raça/etnia, sexualidade, nacionalidade, gênero, geração etc.

Muitas vezes, as identidades interseccionais das crianças, que constituem seus corpos e existências, não são suficientemente consideradas, sendo “excluídas das narrativas de suas próprias histórias” (Coelho, 2017, p. 33), limitando a plena expressão e o reconhecimento do modo como enxergam a si e aos demais. Arroyo e Silva (2012) refletem sobre a necessidade de desocultar os corpos-infâncias invisibilizados e inferiorizados na sociedade por suas pluralidades étnicas, raciais, de gênero, aqueles vindos das periferias, dos campos, dos quilombos. Corpos ignorados e ocultados do real processo de construção histórica, social e cultural da criança e das infâncias.

Nessa direção, pensar os corpos-crianças, a partir da perspectiva decolonial e da sociologia da infância, requer reconhecer a pluralidade da corporalidade e dos saberes infantis no contexto educacional. Com fundamento em Walsh (2009), a pedagogia decolonial emerge como forma de promover rupturas nas estruturas de ensino ao reconhecer a pluralidade dos saberes para além dos modelos eurocêntricos e alinhar-se aos movimentos que lutam pela justiça social ante as desiguais imposições históricas resultantes do período colonial.

Pensar processos pedagógicos decoloniais requer assumir, como Corsaro (2011), que as crianças são sujeitos de direitos e agentes sociais competentes, dotados de capacidade criativa e de protagonismo na produção de culturas infantis e na construção da vida social. Assim, compreendemos que, embora também reproduza desigualdades e violências, é na escola que reside um significativo potencial para a construção de práticas democráticas e antirracistas.



Percurso metodológico

Alinhamos a pesquisa ao enfoque qualitativo (Minayo, 2001) e à pesquisa de intervenção pedagógica (Damiani *et al.*, 2013), em diálogo com a investigação participativa com crianças (Marchão; Henriques, 2018).

Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados produzidos nas vivências, experiências e interações cotidianas, privilegiando aspectos como crenças, valores, motivações e atitudes que revelam dimensões profundas das relações sociais.

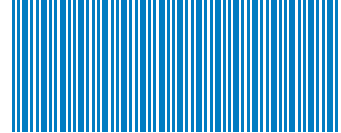
Em consonância com esse entendimento, a pesquisa de intervenção pedagógica possibilita, conforme Damiani *et al.* (2013), a implementação de ações planejadas e fundamentadas teoricamente, com o objetivo de contribuir para promover mudanças no contexto educacional e enfrentar problemáticas identificadas na prática pedagógica. Busca intervir na realidade investigada, articulando teoria e prática de forma sistemática e reflexiva, possibilitando a avaliação e o aperfeiçoamento das ações desenvolvidas. Esse tipo de pesquisa promove ainda a produção de conhecimentos científicos, oferecendo subsídios para o aprimoramento dos processos pedagógicos.

Essa fundamentação ganha relevo quando consideramos a investigação participativa com crianças, a qual valoriza e insere a criança na pesquisa ampliando o significado de sua voz e de sua ação social como aspectos centrais do processo de desenvolvimento das dinâmicas da investigação, ou seja, a sua expressão como ator social é mais implicada (Fernandes; Marchi, 2020).

Com base em tal compreensão, desenvolvemos a pesquisa e o processo pedagógico de forma articulada, em uma escola pública municipal urbana de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A escola integrou, em 2025, o Ciclo 2 do Programa Dinheiro Direto na Escola Equidade (PDDE Equidade), do Ministério da Educação (MEC)¹, por atender populações historicamente excluídas e em contexto de maior vulnerabilidade social. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), alcançou o índice de 5,7, em 2023, nos anos iniciais do Ensino Fundamental².

1 O objetivo do PDDE Equidade é fortalecer a equidade educacional nacional, por meio da melhoria das condições de oferta, da infraestrutura e da qualidade do ensino em contextos de maior vulnerabilidade social e educacional. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pdde/pdde-equidade>. Acesso em: 19 ago. 2026.

2 De acordo com os Microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2023, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 19 ago. 2026.

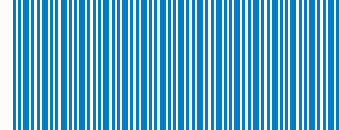


A pesquisa contou com a participação de 29 crianças, com idades entre 9 e 10 anos, de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. O grupo foi composto por 18 crianças negras e 11 crianças brancas, sendo 17 meninos e 12 meninas.

A partir da parceria entre universidade e escola, desenvolvemos a pesquisa em colaboração entre uma discente do curso de Educação Física e a docente coordenadora da universidade, ambas autodeclaradas brancas. A concepção do estudo foi construída de forma colaborativa, cabendo à docente a orientação e o acompanhamento da pesquisa, enquanto a discente participou de seu desenvolvimento no âmbito dos Programas de Iniciação Científica e do Núcleo de Ensino, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Câmpus Bauru.

A investigação foi desenvolvida em conformidade com as diretrizes éticas para pesquisas envolvendo seres humanos, contando com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa/CEP (Parecer de aprovação nº 7.424.430). Além da anuência da direção da escola e da autorização da Secretaria Municipal de Educação, a participação no estudo foi precedida pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos(as) responsáveis legais das crianças. Em reunião pedagógica, apresentamos aos familiares os objetivos e o delineamento da pesquisa, ocasião em que a proposta foi acolhida, possibilitando também o diálogo sobre eventuais dúvidas e a manifestação de concordância quanto à participação das crianças no estudo. Na sequência, a pesquisa foi apresentada às próprias crianças, que assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assegurando sua participação de forma livre e consciente. A autorização para o uso de imagem e voz foi igualmente obtida com os(as) responsáveis e as crianças.

Após o cumprimento dos procedimentos éticos, iniciamos o processo pedagógico com as crianças, orientado pela promoção de vivências em práticas corporais e pela experiência e problematização da corporalidade. O processo pedagógico foi organizado em três eixos temáticos. O primeiro, “Esse/a sou eu, esse é o meu corpo!”, teve como objetivo favorecer o reconhecimento da própria corporalidade, estimulando as crianças a refletirem sobre o corpo, suas características, potencialidades e diferentes formas de expressão. O segundo eixo, “E se fosse eu?”, buscou promover a problematização e o reconhecimento dos significados socialmente atribuídos aos diferentes corpos,

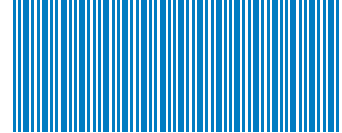


incentivando reflexões sobre as relações étnico-raciais, de gênero e de classe, a valorização da diversidade cultural e o enfrentamento de estereótipos e preconceitos. Por fim, o terceiro eixo, “Criando, expressando e aprendendo”, teve como propósito fomentar a criação coletiva, a expressão por meio das múltiplas linguagens e o protagonismo infantil, valorizando a imaginação, a criatividade e a participação das crianças na construção do processo pedagógico.

Ao longo de dois meses foram realizados dez encontros, semanais, com duração aproximada de 50 minutos cada. As ações fundamentaram-se na valorização das múltiplas linguagens, na compreensão do corpo como espaço de identidade e resistência, no estímulo à criação e à imaginação infantis e na escuta qualificada das crianças, reconhecendo seus saberes, suas experiências e formas de expressão.

A observação participante (com registro em diário de campo) e a roda de conversa constituíram os instrumentos de geração de dados da pesquisa. A observação de campo e a elaboração do diário de pesquisa tiveram como propósito registrar os acontecimentos, incluindo descrições detalhadas e reflexões interpretativas. Os eixos estruturantes abarcaram os diálogos, as interações, as gestualidades, as afetividades, o envolvimento, a participação, a resolução de conflitos pelos pares, entre outras expressões emergentes ao longo do processo pedagógico investigado. Foram construídos dez diários de campo. Conforme destaca Gil (2008), a observação constitui um elemento central na pesquisa, podendo ser articulada com outras técnicas para enriquecer a análise dos dados.

Desse modo, a roda de conversa, realizada ao final do percurso, potencializou as reflexões no coletivo, por meio do diálogo e da expressão em conjunto, com a partilha entre as crianças sobre os significados do corpo, o que mais marcou e o que consideram que aprenderam com o processo pedagógico. A sessão de roda de conversa foi gravada em áudio e transcrita na íntegra para as análises. De acordo com Moura e Lima (2014), a roda de conversa é uma forma de produção nas pesquisas que permite acolher as vozes das pessoas não apenas para compreender como entendem o mundo ao partilharem experiências e reflexões, mas, mediante a interação com os pares, construir ativa e coletivamente discursos, partilhar memórias e fazer emergir novas indagações.



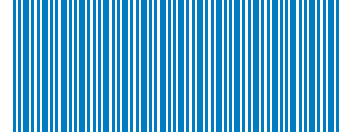
Considerando que a pesquisa de intervenção pedagógica envolve o planejamento e a implementação de uma ação educativa e a avaliação de seus efeitos (Damiani *et al.*, 2013), analisamos os dados gerados pelos instrumentos de coleta para evidenciar as ressignificações decorrentes do processo pedagógico, em diálogo com o referencial do pensamento decolonial, da sociologia da infância e dos estudos da corporalidade.

Corporalidade negra e educação: dimensão formativa na infância

O relato de uma das crianças, um menino negro, que dá título a este artigo – “Sou um conjunto diverso” (revelando sua compreensão de corpo ao final do processo pedagógico) –, nos inspira e nos move em direção às análises e reflexões sobre as significações infantis relacionadas à corporalidade negra, emergentes do processo educativo. Partimos da compreensão de que o corpo é uma construção histórica, social, cultural e política, atravessada por relações de poder que produzem pertencimentos, hierarquizações e desigualdades. Diante desse contexto, analisamos como as experiências e narrativas das crianças revelam processos de identificação, reconhecimento e valorização das diferenças, bem como as tensões decorrentes das discriminações que atravessam suas vivências cotidianas.

As ações pedagógicas foram iniciadas com propostas que favoreceram o reconhecimento e a observação da própria corporalidade, possibilitando às crianças identificarem suas características e múltiplas potencialidades. Em seguida, o movimento de olhar para si ampliou-se para o olhar sobre o outro, proporcionando um espaço de reflexão no qual as crianças pudessem se imaginar no “lugar do outro”, problematizando os efeitos dos olhares, discursos e julgamentos na atribuição de significados aos diferentes corpos. Desse processo dialógico e colaborativo emergiram questões sobre a corporalidade negra e as culturas africana e afro-brasileira.

As crianças, enquanto sujeitos que integram a sociedade com suas visões de mundo e ações, sofrem efeitos colonizadores quando o universo adulto, em uma perspectiva adultocêntrica, tende a “homogeneizá-las, tratá-las como sujeitos sem particularidades, preferências, peculiaridades, personalidade, desejos, anseios e frustrações próprias” (Coelho, 2017, p. 54).



Em contraposição a esse entendimento, com o tema “Esse/a sou eu, esse é o meu corpo!”, a proposta teve como objetivo promover reflexões sobre o significado do corpo, compreendendo-o como lugar de ação, expressão e representação. Buscou, ainda, explorar o repertório das crianças acerca de suas histórias de vida, favorecendo reflexões sobre o respeito à pluralidade das corporalidades e às diferentes vivências que constituem cada sujeito.

Nessa perspectiva, desenvolvemos a proposta “Varal da Identidade”, por meio da qual as crianças foram convidadas a expressar as percepções sobre si mesmas, destacando características pessoais, aspectos que desejavam compartilhar sobre suas histórias e os sentidos atribuídos à própria identidade. O processo de registro constituiu-se como um momento de reflexão, evidenciando, em alguns casos, dúvidas, ausência de lembranças e até mesmo dificuldade para elaborar percepções sobre si, como relatou uma criança – “Mas prof, eu acho que não sei nada sobre mim” –, revelando, assim, o quanto o exercício de autoidentificação e de autorreflexão demanda oportunidades de escuta, expressão e reconhecimento no contexto escolar.

Figura 1 – “Varal da Identidade”



Fonte: Autoria própria (2025)

Na exposição das produções, as histórias enfatizaram as diferenças entre brincadeiras favoritas, passatempos, curiosidades, desenhos, desejos, descrição sobre onde moravam, seus familiares, considerando que as crianças tiveram a liberdade de escolher o que gostariam de compartilhar. Nesse horizonte, destacamos o que uma criança expressou sobre si: “O nome [...] é na língua indígena”; “Eu sou de origem africana”; “Eu gosto de tocar atabaque” (Diário de Campo, 14 de abril de 2025).

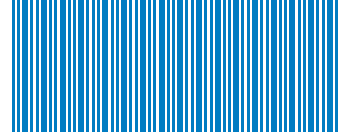
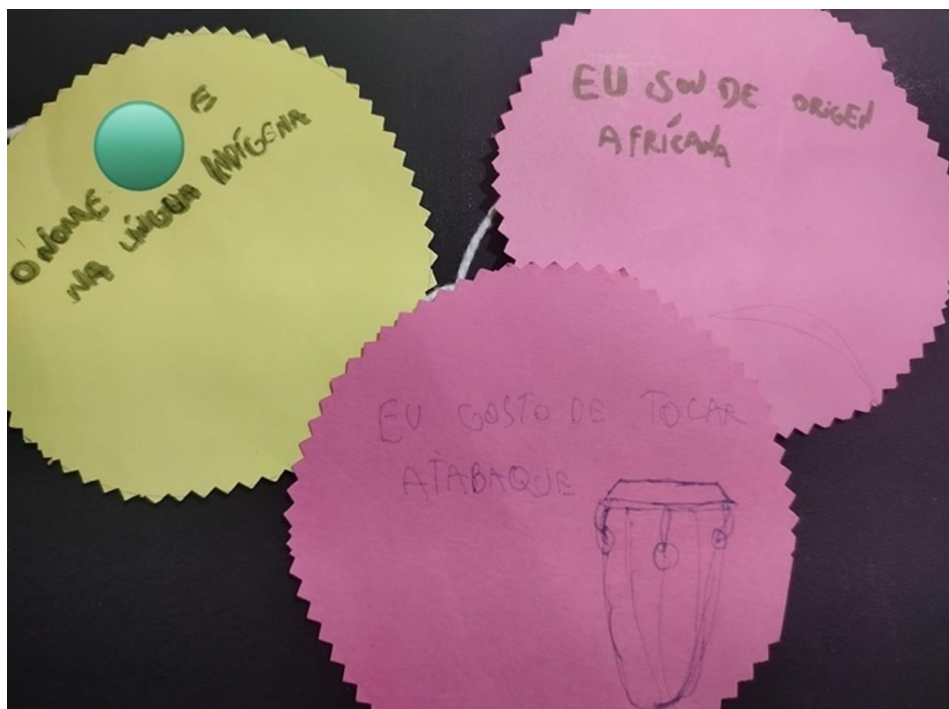


Figura 2 – Registros de uma criança no “Varal da identidade”

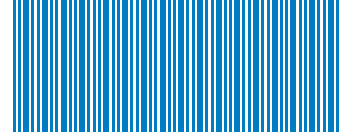


Fonte: Autoria própria (2025)

As frases acima expressadas denotam uma afirmação de orgulho da criança perante suas raízes étnico-culturais, sobretudo em um contexto social em que as heranças africanas e indígenas foram e ainda são estruturalmente marginalizadas. No momento de socialização dos registros, surgiram indícios de uma reivindicação de visibilidade e uma oportunidade de diálogo sobre a diversidade cultural dentro da escola. Como ressaltam Rodrigues e Rossi (2024), a reafirmação positiva das identidades negras e das africanidades exige a promoção da visibilidade e da autoafirmação dos corpos negros.

Gomes (2020), ao articular a decolonialidade com o pensamento pedagógico emancipatório, ressalta o princípio de uma visão emancipatória dos sujeitos, do conhecimento e das experiências sociais. De acordo com a autora, a perspectiva negra decolonial busca legitimar e incorporar ao conhecimento e ao currículo os saberes acadêmicos, políticos, identitários e estético-corpóreos negros, reconhecendo a presença e a relevância de saberes e práticas afro-brasileiros na constituição da sociedade brasileira e na formação de diferentes sujeitos.

Desse modo, propusemos como tema para debate as corporalidades diversas e as desigualdades raciais, a partir da



vivência “Corpos Diversos: A pele que me veste”. Iniciamos com a leitura do livro *A Pele Que Eu Tenho*, de bell hooks (2022), em uma roda de leitura que recebeu atenção e envolvimento da turma.

Figura 3 – Roda de Leitura: *A Pele Que Eu Tenho* (hooks, 2022)



Fonte: Autoria própria (2025)

Com o intuito de articular diferentes linguagens e favorecer a apropriação da narrativa pelas crianças, a história foi transformada em uma canção, utilizando como base instrumental a composição *Coloridos* (2016) da banda Palavra Cantada.

Entre os trechos da obra, destacamos os versos transformados em música, selecionados do livro de hooks (2022, s/p):

A pele que eu tenho [...] é só uma camada [...] Se quer mesmo me conhecer, precisa chegar perto, de coração bem aberto. [...] Sou um conjunto diverso [...] de histórias passadas, presentes e futuras. Trajetórias de gerações e várias culturas.

Assim, em sequência, com a letra da música em mãos, cantamos juntos(as) algumas vezes e elaboramos uma coreografia para a vivência de uma dança circular. Conforme registrado do Diário de Campo (26 de maio de 2025):

Quando pareciam familiarizados com os versos, iniciamos o processo de realização da dança circular, a partir da música criada sobre o livro. Após a criação dos passos, partimos para a vivência da dança. Os passos ficaram intuitivos, como: “é preciso chegar perto”, nos aproximávamos; em “coração aberto”, abríamos o círculo novamente; para trocarmos o lado das andanças e em “histórias passadas, presentes e futuras”, indicamos com as mãos as direções que simbolizam essa noção de tempo.

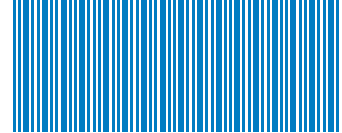


Figura 4 – Dança Circular

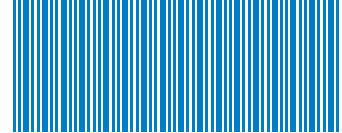


Fonte: Autoria própria (2025)

Ao final, promovemos, em roda, reflexões sobre a leitura realizada e percepções acerca das questões suscitadas pela obra. A concepção de corpo apresentada no livro de bell hooks possibilitou ampliar as reflexões para além de uma compreensão estritamente física da corporalidade, evidenciando-o como expressão de identidades, culturas e histórias. Assim, a proposta buscou problematizar a ideia de que a aparência dos corpos possa ser tomada como referência para julgamentos ou classificações sobre os sujeitos, ressaltando que aquilo que nos constitui envolve composições históricas, memórias, experiências e diferentes pertencimentos sociais e culturais (Diário de Campo, 26 de maio de 2025).

Ainda, a vivência com a dança possibilitou reflexões sobre a coletividade, o olhar ao que está em volta, o toque no(a) colega ao lado, a partilha das vozes cantando juntos(as) e a compreensão de que a dança se constitui a partir do envolvimento do coletivo. Conforme registrado no Diário de Campo (26 de maio de 2025), em articulação com a mensagem do livro, a experiência favoreceu “o acolhimento das diferentes identidades/manifestações corporais como uma riqueza e o favorecimento da noção de empatia ao compartilhar com os demais”.

Com o intuito de aprofundar as reflexões coletivas, a roda após a dança circular foi mediada por questões orientadoras, tais como: “Vocês sabem o que é preconceito?”, “Já viram ou ouviram alguém



ser tratado mal por causa da cor da pele, do cabelo ou da roupa?” e “Como vocês acham que uma pessoa se sente quando sofre preconceito?”. As respostas das crianças revelaram experiências pessoais e familiares, marcadas por expressões como “saco de lixo”, “pedaço de asfalto” e “cabelo duro”.

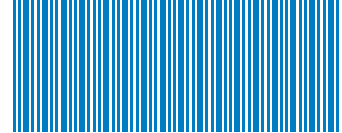
Como considera Quijano (2005), a raça constitui o eixo organizador da colonialidade, estabelecendo uma classificação social da população mundial (sobretudo entre europeus e não europeus) que naturaliza hierarquias e legitima relações de dominação, exploração e produção de desigualdades.

Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele, tipo de cabelo e pelas demais marcas distintivas incidiu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas (Gomes, 2002).

A forma como a escola representa e atribui significados aos corpos negros, aos cabelos e às estéticas negras produz impactos profundos na constituição das identidades desses sujeitos. Nesse contexto, o discurso pedagógico ultrapassa os conteúdos escolares e mobiliza dimensões étnico-raciais, culturais, sociais, geracionais e de gênero, atuando, muitas vezes de maneira explícita ou sutil, na reprodução de estereótipos, preconceitos e hierarquizações que incidem sobre a corporalidade negra (Gomes, 2002).

Ao mesmo tempo que algumas crianças negras encontraram nesse espaço pedagógico segurança para compartilhar suas vivências, observamos o impacto dessas narrativas nos(as) demais colegas brancos(as), favorecendo um processo coletivo de escuta, sensibilização e reflexão sobre as marcas das desigualdades raciais presentes nas experiências cotidianas (Diário de Campo, 26 de maio de 2025).

No contexto da pergunta disparadora sobre os sentimentos gerados ao sofrer preconceitos, um aluno foi incisivo ao relatar que os seus sentimentos perante a situações racistas que viveu eram de exclusão e tristeza. O acolhimento e a mediação pedagógica constituíram-se como elementos fundamentais nesse processo, possibilitando o reconhecimento dessas manifestações e a criação de espaços para que as crianças pudessem nomeá-las, compartilhá-las e refletir sobre elas. Orientamos também as crianças a relatarem a um adulto de sua confiança (familiar



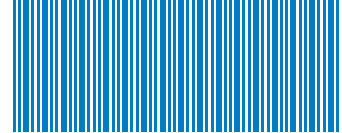
ou professor/a) caso situações como essas voltassem a ocorrer. Ferreira (2024) observou que crianças negras expressam sentimentos de inferioridade racial quanto ao corpo, influenciadas por práticas escolares pouco efetivas na promoção de uma identidade positiva, o que inclui a necessidade de um trabalho para as relações étnico-raciais desde a Educação Infantil, no âmbito das instituições escolares.

Gresta (2024, p. 18) corrobora que a imposição de um padrão conceitual e estético, em todas as esferas da sociedade, incluindo o ambiente escolar, ao longo do tempo, “afeta as infâncias negras periféricas, que absorvem uma (auto) referência negativa de si mesmas, o que causa adoecimento psíquico e físico, baixa autoestima, dificuldades de interação e pertencimento”. No entanto, a autora afirma também que, ao propiciar que esses corpos infantis negros contem suas narrativas, é possível que essa visibilidade confronte tais pensamentos subalternizantes.

A colonialidade constitui uma lógica que organiza as formas de compreender o mundo, articulando as dimensões do saber, do ser e do poder. Mais do que uma estrutura de dominação, ela se sustenta por meio de consensos e modos de pensar que legitimam determinadas concepções de conhecimento, identidades, relações sociais e formas de organização política e cultural. Desse modo, a colonialidade do saber, do ser e do poder configura dimensões indissociáveis, atravessadas pela subjetividade dos sujeitos, que é constituída pelas relações estabelecidas no tempo, no espaço, na cultura, nas estruturas de poder e nos processos de produção do conhecimento (Maldonado-Torres, 2020).

Pereira e Corrêa (2025) enfatizam que esse processo se manifesta nos currículos e no cotidiano da sala de aula por meio da invisibilização dos conhecimentos de matriz africana e conhecimentos afro-brasileiros, contribuindo para a reprodução da discriminação racial, sendo o silenciamento um dos principais mecanismos pelos quais a colonialidade se perpetua nas práticas pedagógicas.

[...] a descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação (Gomes, 2020, p. 231).

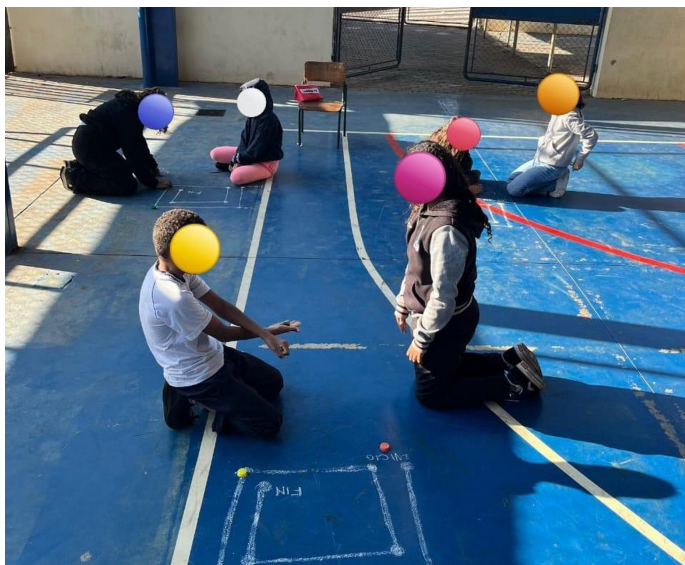


Fundamentados(as) em Walsh (2009), Salva, Schütz e Mattos (2021) refletem sobre a relevância da pedagogia decolonial como uma práxis voltada à superação das estruturas da colonialidade, compreendendo as práticas pedagógicas como espaços de resistência e transformação. Esses processos buscam promover outras formas de saber, de ser e de existir.

Diante desse saber, e mediante as manifestações que emergiram das crianças, a valorização de culturas historicamente subalternizadas engendrou o percurso formativo. Assim, para dar continuidade ao diálogo sobre as questões étnico-raciais, apresentamos às crianças a possibilidade de vivenciar jogos e brincadeiras de matriz africana, com o tema “Corpos memória: de onde vêm essas brincadeiras?”, a qual foi recebida com entusiasmo (Diário de Campo, 02/06/2025). Para Cunha (2016, p. 16), vivenciar culturas africanas por meio do lúdico, “evidencia a capacidade de resistência, criação e recriação dos negros, no Brasil e no mundo. Capacidade de, no contexto perverso da escravidão, colonização, miséria e violência, continuar a insistir na beleza, no sorriso e na esperança”.

A proposta foi organizada em quatro vivências: Jogo do Labirinto e Brincadeira Bom Kidi, ambas de Moçambique; Brincadeira Igba Ita, da Nigéria; e Brincadeira Kudoda, do Zimbábue. Cada estação possuía uma carta com informações sobre o país de origem do jogo e sua bandeira, seu povo, modo de jogar e curiosidades locais, como forma de contextualização cultural.

Figura 5 – Jogo do Labirinto, de Moçambique



Fonte: Autoria própria (2025)

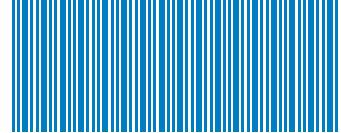


Figura 6 – Brincadeira Bom Kidi, de Moçambique



Fonte: Autoria própria (2025)

Figura 8 – Brincadeira Kudoda, do Zimbábue

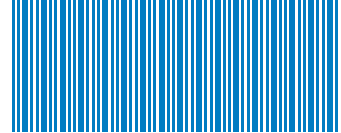


Fonte: Autoria própria (2025)

Figura 8 – Brincadeira Kudoda, do Zimbábue



Fonte: Autoria própria (2025)

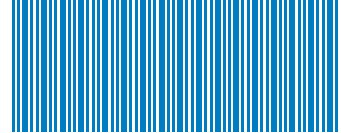


Os jogos e as brincadeiras caracterizaram-se pela simplicidade de sua realização em termos materiais, possibilitando que fossem organizados/confeccionados a partir de objetos do cotidiano e vivenciados em diferentes espaços, sem a necessidade de materiais previamente elaborados. Além desse caráter de mobilidade, destacamos a prevalência do corpo como saber e fazer, aproximando-se da compreensão de Cunha (2016) acerca da capacidade de conhecimentos, memórias e modos de jogar serem inscritos e preservados corporalmente. Para a autora, essa concepção de sujeito constituído por saberes evidencia as contribuições culturais dos povos africanos que, trazidos forçadamente ao Brasil pelo processo de escravização, carregaram consigo repertórios, práticas e conhecimentos que ultrapassaram a materialidade, tendo o corpo como principal território de preservação e transmissão cultural.

Na roda de conversa final, reflexões foram compartilhadas buscando ampliar a compreensão sobre as múltiplas dimensões da corporalidade e reafirmar o corpo como espaço de memória, identidade, cultura e produção de saberes. Dentre os compartilhamentos dos aprendizados, uma das crianças contou que “a capoeira era sua grande paixão, tinha aprendido com o pai e era o que mais tinha orgulho de fazer”. Outras crianças destacaram que aprenderam “sobre racismo”; “que não importa a cor da pele”; “educação e respeito com os outros”; “eu levo que não pode falar mal dos colegas”; “não deve ser racista” (Roda de Conversa, 16 de junho de 2025).

Embora as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 estejam consolidadas no campo normativo e sejam reconhecidas como marcos fundamentais para a promoção de uma educação comprometida com a justiça social e a equidade racial, sua efetiva implementação ainda representa um desafio em muitas instituições de ensino (Rodrigues; Rossi, 2024). Nessa direção, Castro e Venâncio (2023) argumentam que o sistema escolar reproduz estruturas e práticas que dificultam a construção de perspectivas decoloniais. Contudo, a atuação docente, quando orientada por uma intencionalidade transformadora, tem potencial para tensionar essas lógicas e promover rupturas e inquietudes nos processos pedagógicos.

Conforme Walsh (2013) destaca, reside na potencialidade das crianças a capacidade de criação de fissuras na lógica da colonialidade, com o enfrentamento às relações de poder adultocêntricas, o caminho de se decolonizar e produzir novos reconhecimentos de si e do outro.



Considerações finais

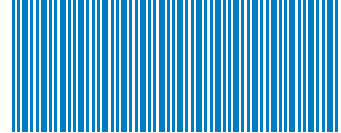
Ao analisarmos as significações da corporalidade produzidas pelas crianças ao longo do processo pedagógico, foram evidenciadas compreensões que reconhecem o corpo como uma construção histórica, cultural e social, constituído por memórias, identidades e pertencimentos. Nesse contexto, emergiu a corporalidade negra como expressão de autoidentificação, reconhecimento e valorização de si. Não obstante, os compartilhamentos das crianças acerca das discriminações raciais vivenciadas suscitaram sentimentos de tristeza, exclusão e inferiorização, indicando como o racismo pode produzir referências negativas sobre si, incidindo nas interações e relações sociais.

Esse processo imbrica-se com a permanência da colonialidade nas relações sociais e educacionais, pois, ao hierarquizar corpos, saberes e culturas a partir de referenciais eurocêtricos, a colonialidade produz processos de desumanização e desvalorização das identidades negras, influenciando a forma como as crianças constroem a percepção de si, do outro e de suas relações no espaço escolar.

Ao privilegiarmos a escuta das crianças, as análises evidenciaram as potencialidades do processo pedagógico para ressignificar representações historicamente marcadas pelo racismo e pontuaram indícios para a construção de uma educação comprometida com o enfrentamento das desigualdades raciais desde a infância, promovendo experiências que fortaleçam identidades positivas e valorizem a diversidade étnico-racial.

Ainda, ao reconhecer a corporalidade negra e as culturas africanas e afro-brasileiras como produtoras de conhecimentos, memórias e formas próprias de existir, a educação tem potencial de deslocar narrativas historicamente silenciadas e criar possibilidades para a construção de novos modos de compreender a diferença, não como desigualdade, mas como potência constitutiva da vida social.

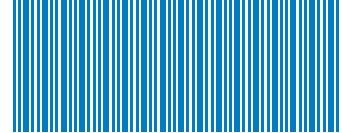
Cabe destacar que a Educação para as Relações Étnico-Raciais mobiliza, de forma indissociável, conhecimentos, experiências e sentimentos das crianças, o que demanda acolhimento, escuta e mediação pedagógica atenta às diferentes manifestações que decorrem desse processo. Essa especificidade evidenciou o desafio de articular o tempo pedagógico e organizacional da escola aos tempos das infâncias, reconhecendo que essas temporalidades



nem sempre coincidem, e os processos de elaboração, expressão e participação das crianças não correspondem necessariamente aos tempos e planejamentos previamente estabelecidos. Considerar as temporalidades próprias das infâncias implica, portanto, reconhecer e respeitar seus diferentes ritmos, o que exige um planejamento pedagógico aberto e em construção, capaz de acolher o que emerge no encontro com as crianças, sem que a linearidade e a urgência do tempo pedagógico e curricular se sobreponham às suas possibilidades de vivenciar, refletir e atribuir sentidos às experiências.

Ao finalizarmos este estudo, abrem-se possibilidades para pesquisas futuras que ampliem o tempo de trabalho de campo com as crianças, contemplem a formação continuada de professores(as) e envolvam as famílias no debate sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, reconhecendo seus saberes e experiências. Apesar de não termos identificado resistências por parte dos familiares nesta pesquisa, sua participação pode favorecer o diálogo e a sensibilização em contextos nos quais a abordagem da temática suscite tensionamentos, fortalecendo a parceria entre universidade, escola e comunidade e contribuindo para a efetivação da educação antirracista no currículo escolar.

Concluimos que, embora esse seja um processo permeado por tensões e enfrentamentos, torna-se imprescindível que a formação seja realizada desde os primeiros anos da escolarização, de forma intencional e integrada aos currículos, possibilitando às crianças (re)construir significados sobre si mesmas e sobre o outro. Isso implica favorecer a construção de identidades positivas, o reconhecimento e a valorização das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, bem como o questionamento de preconceitos e estereótipos aprendidos ao longo dos processos de socialização. Assim, a escola pode constituir-se como um espaço de resistência à colonialidade, de afirmação das diferenças e de promoção da justiça racial e social.



REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G.; SILVA, M.R. da. Apresentação. In: ARROYO, M.G.; SILVA, M.R. da (Orgs.). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. pp. 9–19.

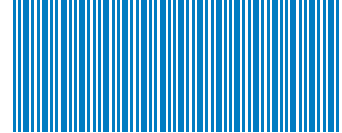
BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. pp. 9–26.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 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*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1/2004. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Diário Oficial da União: seção 1, p. 11, Brasília, DF, 17 jun. 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”*. Diário Oficial da União: seção 1, p. 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 13 maio 2020.

CASTRO, J.D.L.; VENÂNCIO, L. A capoeira na Educação Física Escolar: caminhos para a justiça social. *Revista Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 10, n. 17, pp. 108–117, set. 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/8881>. Acesso em: 10 maio 2025.



CÉSAIRE, A. *Discurso sobre o colonialismo*. Tradução de Noémia de Sousa. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

CHAVEIRO, M.M.R. de S.; MINELLA, L.S. Infâncias decoloniais, interseccionalidades e desobediências epistêmicas. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, [S. l.], v. 7, n. 1, pp. 99–117, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43661>. Acesso em: 20 mar. 2025.

COELHO, O.P. “As crianças são as verdadeiras anarquistas”: sobre decolonialidade e infâncias. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. E-book. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181862>. Acesso em: 8 mar. 2025.

COLORIDOS. Intérprete: Palavra Cantada. Compositores: P. TATIT, P. e S. PERES. In: VAMOS brincar. Intérprete: Palavra Cantada. [S. l.]: Selo Palavra Cantada, 2016. Faixa 7. Disponível em: <https://music.youtube.com/watch?v=PpuCYlvxdxk>. Acesso em: 26 ago. 2026.

CORSARO, W.A. *Sociologia da Infância*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

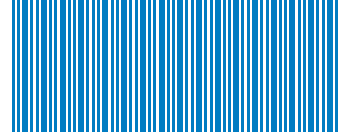
CUNHA, D.A. *Brincadeiras africanas para a educação cultural*. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/handle/prefix/196>. Acesso em: 11 fev. 2025.

DAMIANI, M.F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 45, pp. 57–67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>. Acesso em: 15 mar. 2025.

DIAS, A.; ABREU, W.F. de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 19, n. 62, pp. 1216–1233, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.19.062.A001>. Acesso em: 22 jul. 2025.

DUSSEL, E. 1492: *O encobrimento do outro*: a origem do mito da modernidade. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FERNANDES, N.; MARCHI, R. de C. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250024, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250024>. Acesso em: 19 jan. 2025.



FERREIRA, L.A. “*Eu não sou preto!*”: aspectos para pensar a construção do pertencimento étnico-racial na pré-escola. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/18402>. Acesso em: 22 fev. 2025.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N.L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, pp. 40–51, set./dez. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>. Acesso em: 21 mar. 2024.

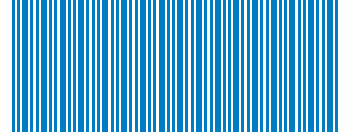
GOMES, N.L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. pp. 223–246.

GRETA, L.M.R. *Tem um corpo nessa cor*: um estudo das performances narrativas das crianças da educação básica como modo de abordar as relações raciais e o racismo no ambiente escolar. 2024. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/50749>. Acesso em: 20 mar. 2025.

hooks, b. *A pele que eu tenho*. Tradução de Nina Rizzi. Ilustrações de Chris Raschka. São Paulo: Boitatá, 2022.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. p. 27–54.

MARCHÃO, A.; HENRIQUES, H. Investigação com crianças: reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Aula*, v. 24, pp. 135–144, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14201/aula201824135144>. Acesso em: 8 jan. 2025.



MIGNOLO, W.D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, e329402, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 25 ago. 2024.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

MOURA, A.F.; LIMA, M.G. A reinvenção da roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, [S. l.], v. 23, n. 1, pp. 98–106, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 22 jul. 2025.

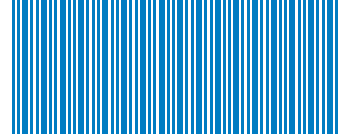
PEREIRA, S.F.; CORRÊA, D.A. Decolonialidade em jogo na educação física escolar. *Revista Cocar*. v. 23, n. 41, pp. 1–20, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.31792/rc.v23i41.10219>. Acesso em: 2 jul. 2026.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. pp. 117–142. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1661>. Acesso em: 2 jul. 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M.P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. pp. 73–117. Disponível em: <https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2025.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 2, pp. 631–644, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>. Acesso em: 22 maio 2025.

RODRIGUES, R.C.; ROSSI, F. Relações étnico-raciais e africanidades na educação física escolar: reflexões sobre os saberes docentes. *Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana*, São Carlos, v. 8, n. 2, pp. 129–141, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2024-v8-n2-p129-141>. Acesso em: 12 jun. 2025.



SALVA, S.; SCHÜTZ, L.W.; MATTOS, R.S. Decolonialidade e interseccionalidade: perspectivas para pensar a infância. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, [S. l.], v. 7, n. 1, pp. 160–178, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43546>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. pp. 9–34.

SILVA, P.B.G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*. Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), pp. 489–506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 4 nov. 2024.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, V.M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. pp. 12–42.

WALSH, C. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (Org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya Yala, Tomo 1, 2013. pp. 23–68.

Financiamento: Programa Núcleos de Ensino/PROGrad/UNESP

Submetido em: 24/07/2026

Avaliado em: 20/08/2026

Aceito em: 31/08/2026

