

## **VOZES QUE ECOAM NA RODA: MEMÓRIAS, SABERES E FAZERES PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ANTIRRACISTA**

## **VOICES THAT ECHO IN THE CIRCLE: MEMORIES, KNOWLEDGES, AND PRACTICES FOR AN ANTIRACIST PHYSICAL EDUCATION**

## **VOCES QUE RESUENAN EN LA RONDA: MEMORIAS, SABERES Y HACERES PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA ANTIRRACISTA**

**Fernanda Assunção Pereira**

<https://orcid.org/0009-0006-0593-9713> 

<http://lattes.cnpq.br/2367922396930302> 

Prefeitura de Vargem Grande Paulista

[ferassunapereira@gmail.com](mailto:ferassunapereira@gmail.com)

### **Resumo**

O artigo apresenta um relato de experiência do projeto Vozes que Ecoam na Roda, realizado na rede pública municipal de Vargem Grande Paulista (SP), com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. As atividades ocorreram no contexto das aulas de Educação Física, sendo aqui apresentado um recorte do trabalho desenvolvido com crianças do 1º ano do ensino fundamental. A proposta se ancora em uma prática político-pedagógica comprometida com a construção de uma educação antirracista, plural e emancipatória. A partir da escuta das crianças e da valorização de referências negras — com ênfase no protagonismo de mulheres que fizeram e fazem história —, as atividades mobilizam saberes, memórias e práticas enraizadas nas culturas afro-brasileiras e africanas. Tensionam-se, assim, os currículos eurocentrados e seus legados coloniais, abrindo caminhos para outras formas de ser, estar, ensinar e aprender. Fundamentado nos valores civilizatórios afro-brasileiros, o projeto reafirma a centralidade das infâncias nos processos formativos. Evidencia-se como narrativas, imagens e práticas plurais fortalecem a identidade, a autoestima e a dignidade de crianças negras, convocando também crianças não-negras ao reconhecimento e respeito às diferenças.

**Palavras-chave:** Educação Antirracista; Educação Física; Infâncias; Mulheres Negras.

### **Abstract**

The article presents an experience report from the project *Vozes que Ecoam na Roda* (Voices that Echo in the Circle), carried out in the public school system of Vargem Grande Paulista (São Paulo, Brazil), with classes from the early years of elementary school. The activities took place during Physical Education classes, and this article presents a specific account of the work developed with first-grade children. The proposal is grounded in a political-pedagogical practice committed to building an antiracist, plural, and emancipatory education. Through attentive listening to children and the appreciation of Black references — with emphasis on the protagonism of women who have made and continue to make history — the activities mobilize knowledge, memories, and practices rooted in Afro-Brazilian and African cultures. This approach challenges eurocentric curricula and their colonial legacies, opening pathways to other ways of being, existing, teaching, and learning. Based on Afro-Brazilian civilizational values, the project reaffirms the centrality of childhoods in formative processes. It highlights how diverse narratives, images, and practices strengthen the identity, self-esteem, and dignity of Black children, while also inviting non-Black children to recognize and respect differences.

**Keywords:** Antiracist Education; Physical Education; Childhoods; Black Women.

### **Resumen**

El artículo presenta un relato de experiencia del proyecto *Vozes que Ecoam na Roda* (Voces que Resuenan en la Ronda), realizado en la red pública de enseñanza de Vargem Grande Paulista (São Paulo, Brasil), con clases de los primeros años de la educación primaria. Las actividades se desarrollaron en el contexto de las clases de Educación Física, y aquí se presenta un recorte del trabajo realizado con niñas y niños del primer año de la enseñanza fundamental. La propuesta se basa en una práctica político-pedagógica comprometida con la construcción de una



educación antirracista, plural y emancipadora. A partir de la escucha atenta de las infancias y la valorización de referencias negras — con énfasis en el protagonismo de mujeres que hicieron y hacen historia — las actividades movilizan saberes, memorias y prácticas enraizadas en las culturas afrobrasileñas y africanas. De este modo, se tensionan los currículos eurocéntricos y sus legados coloniales, abriendo caminos hacia otras formas de ser, estar, enseñar y aprender. Fundamentado en los valores civilizatorios afrobrasileños, el proyecto reafirma la centralidad de las infancias en los procesos formativos. Se evidencia cómo las narrativas, imágenes y prácticas diversas fortalecen la identidad, la autoestima y la dignidad de niñas y niños negros, al tiempo que convocan a niñas y niños no negros al reconocimiento y respeto de las diferencias.

**Palabras clave:** Educación Antirracista; Educación Física; Infancias; Mujeres Negras.

## ABRINDO A RODA

Povoada  
Quem falou que eu ando só?  
Nessa terra, nesse chão de meu Deus  
Sou uma mas não sou só

Povoada  
Quem falou que eu ando só?  
Tenho em mim mais de muitos  
Sou uma mas não sou só  
(Sued Nunes, 2021)

A canção *Povoada*, de Sued Nunes, ressoa como um manifesto de fortalecimento do pertencimento coletivo, potencializando nossas histórias e afirmindo memórias que nos constituem. Ao entoar “sou uma, mas não sou só”, a artista desestabiliza a lógica individualizante da modernidade ocidental e canta a potência da ancestralidade como força formativa e coletiva. Seus versos convocam a reconhecer as vozes de quem já veio, de quem aqui está e de quem virá — vozes que resistem, apesar das múltiplas violências epistêmicas que marcam a história e a estrutura da educação brasileira, tais como o patriarcado, o sexism, o racismo e a branquitude, deslegitimando outras formas de ser e estar no mundo, bem como de ensinar e de aprender.

É essa canção, que nos habita como oração e manifesto, que inspira a construção do projeto Vozes que Ecoam na Roda, desenvolvido nos últimos três anos em escolas da rede pública municipal de Vargem Grande Paulista, São Paulo. O projeto teve início em 2023, a partir das aulas de Educação Física, com a implementação em uma escola municipal, junto a uma turma de 5º ano do ensino fundamental. Em 2024, foi ampliado para mais 13 escolas da rede, atendendo turmas do 3º ao 5º ano. Essa ampliação ocorreu a convite da Secretaria Municipal de Educação, que buscava replicar experiências bem-sucedidas apresentadas no Seminário de Boas Práticas, evento anual da rede em que profissionais da educação compartilham projetos desenvolvidos em diferentes segmentos de ensino. Já em 2025, passou a atuar exclusivamente





com turmas de 1º ano, ampliando sua presença junto às crianças mais novas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Trata-se de uma prática político-pedagógica ancorada em um currículo insurgente — um currículo que ensina a sonhar, a escutar, a sentir, a ler o mundo. Um currículo que se constrói na roda, na coletividade, no encontro. Um currículo que valoriza os saberes ancestrais e as experiências das crianças como ponto de partida para o conhecimento, rompendo com silenciamentos e apagamentos históricos. Nele, o corpo é central, não como objeto de ensino, mas como sujeito de memória, resistência, construção, criação e expressão.

A proposta reconhece as crianças como sujeitos de direitos, de conhecimento e de práticas e experiências étnico-raciais, situando-as como protagonistas de seus próprios processos formativos. Em confronto direto com modelos pedagógicos hegemônicos — eurocentrados, disciplinadores e reguladores de corpos — ainda predominantes na educação básica, a práxis do projeto se insurge contra o esvaziamento das dimensões afetivas e coletivas do aprender. Ao invés disso, apostava na força da convivência, da escuta sensível e da valorização das diferenças como potência educativa.

Em oposição à lógica individualista e meritocrática, o projeto afirma outras possibilidades de formação, tomando como referência os valores civilizatórios afro-brasileiros, conforme conceituados por Azoilda Loretto da Trindade (2010). Trata-se de reconhecer e potencializar práticas ancestrais inscritas em nossa memória, presentes em nossas músicas, nas danças, nas brincadeiras, na nossa literatura, na oralidade, na ciência, na arquitetura, na religiosidade, na gastronomia e na pele — práticas que compõem os modos de ser e viver afro-brasileiros.

Atrelar esses valores — como a circularidade, a religiosidade, a corporeidade, a musicalidade, o comunitarismo, a ancestralidade, a memória, a ludicidade, o axé e a oralidade — a um projeto de sociedade, contribuem para a construção de uma educação que se opõe às hierarquizações do saber e aos silenciamentos historicamente impostos às populações negras. Nessa perspectiva, também em diálogo com o conceito de africanidades, elaborado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005), referindo-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana, permite compreender os modos de vida, as lutas e as produções de conhecimento do povo negro como fundantes da cultura brasileira, independentemente da origem étnica de cada sujeito, uma vez que fazem parte do seu dia a dia.



Questionando a supremacia branca como um modelo de agir, pensar e aprender, o projeto reivindica a construção de um currículo outro, possível quando deixamo-nos povoar pela ancestralidade — aquela que carrega memórias, resistências e saberes por muito tempo silenciados pela colonialidade do saber/poder/ser (Quijano, 2010). Ao trazer essas narrativas para o centro da roda, afirmamos uma educação crítica, comprometida com a justiça racial e social e com a (re)existência dos corpos e saberes negros em nossos cotidianos escolares. São trajetórias que nos movem, guiadas pela força dos que vieram antes - iluminando caminhos para a construção de sentidos outros, plurais e emancipatórios.

Parte-se da compreensão de que as relações étnico-raciais no Brasil foram historicamente atravessadas por profundas desigualdades sociais e raciais, que se manifestam de forma contundente também na educação. A escola, enquanto espaço de formação humana e social, não está isenta de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, muitas vezes reproduzindo silenciamentos, estigmas e exclusões dirigidos aos corpos negros e às epistemologias não brancas, prevalecendo uma história “única”, repleta de perigos, parafraseando o título da obra da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019), “O perigo de uma história única”. A escritora alerta para o perigo de apenas uma história ser contada, pois isso pode levar a estereótipos, preconceitos e simplificações, pois, oculta a diversidade e a complexidade de experiências humanas (Adichie, 2019).

É nesse contexto que se insere o projeto *Vozes que Ecoam na Roda*, desenvolvido com a intenção de garantir às crianças negras — e às não-negras — o reconhecimento e a valorização de suas origens, bem como o encantamento por elas. Busca-se, com isso, criar um ambiente em que vozes historicamente marginalizadas possam ser ouvidas, respeitadas e celebradas, ampliando a partir delas as possibilidades de leitura de mundo.

A escrita deste artigo constitui um convite à reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre o compromisso ético-político assumido diante das infâncias, especialmente no que se refere à promoção da equidade racial. O projeto *Vozes que Ecoam na Roda*, busca valorizar a história e as culturas afro-brasileiras e africanas, promovendo experiências formativas que tensionam currículos e metodologias ainda marcados por perspectivas homogeneizantes e universalizantes. Tais perspectivas, ainda presentes em documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendem a desconsiderar a diferença, o que dificulta o aprofundamento de práticas comprometidas com as relações étnico-raciais no cotidiano escolar.



Compreende-se a educação como um campo de disputa ideológica, no qual os sentidos atribuídos ao currículo, à docência e à formação humana refletem os interesses dos grupos hegemônicos. Nesse contexto, observa-se o fortalecimento de uma lógica empresarial que tem orientado políticas públicas educacionais segundo os preceitos do ideário neoliberal. Essa lógica, ao privilegiar a eficiência, a produtividade e a padronização, submete o trabalho docente a formas de controle, aprisionamento e desvalorização, esvaziando o potencial formativo da escola enquanto espaço de construção de cidadania e de justiça social.

Apesar desse cenário de retrocessos, é fundamental reafirmar a centralidade da Lei nº 10.639/2003 — que alterou a LDB (Lei nº 9.394/1996) ao incluir, por meio do artigo 26-A, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana —, bem como do Parecer CNE/CP nº 03/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Trata-se de marcos legais que devem ser reivindicados e efetivados na prática pedagógica, orientando a construção de currículos que afirmem positivamente as identidades negras, promovam o enfrentamento ao racismo estrutural e possibilitem a construção de uma história plural sob a perspectiva étnico-racial.

Postas essas reflexões, o objetivo do presente relato de experiência é apresentar a prática político-pedagógica desenvolvida no âmbito do projeto *Vozes que Ecoam na Roda*, detalhando as estratégias implementadas nas aulas e evidenciando de que modo tais ações têm contribuído para o fortalecimento identitário das crianças negras e o reconhecimento da diversidade étnico-racial.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Reconhecer as crianças como sujeitos históricos e produtores de conhecimento implica repensar práticas pedagógicas que, historicamente, invisibilizaram suas vozes e experiências. Cabe ao trabalho docente a responsabilidade ética e política de criar estratégias que favoreçam a escuta e o protagonismo infantil, de modo a potencializar ações comprometidas com a justiça racial. Ao fazer isso, confronta-se a reprodução de imagens e discursos que reforçam lógicas opressoras, hierarquizantes e racistas nos processos formativos.

Portanto, para o desenvolvimento da proposta, optou-se por caminhos metodológicos pautados em uma prática político-pedagógica ancorada na ideia de participação, autoria, curiosidade, criatividade, diálogo e emancipação. Essa perspectiva adotada, inspira-se no pensamento de Paulo Freire (1996), que comprehende a educação como





prática da liberdade e reconhece o diálogo como fundamento ético e epistemológico do ato educativo. Assim, o projeto se constitui como uma pedagogia do encontro, que considera a escuta sensível das infâncias como ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento.

As experiências pedagógicas foram construídas a partir da escuta de suas perguntas, inquietações e suas leituras de mundo, em constante articulação com narrativas, imagens e memórias de mulheres negras, destacando o papel dessas no enfrentamento ao colonialismo, historicamente invisibilizadas. O diálogo entre as infâncias e as vozes de mulheres negras — princesas, rainhas, lideranças quilombolas, escritoras, artistas, cientistas e intelectuais — foi mobilizado como estratégia de valorização da oralidade, da ancestralidade, da memória, da corporeidade, dimensões constitutivas dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

Os procedimentos metodológicos adotados neste estudo dialogam com a abordagem qualitativa e com os pressupostos das pesquisas (auto)biográficas, conduzidas por meio de narrativas e de outros elementos que se complementam como caminhos de produção de conhecimento a partir da experiência político-pedagógica do projeto *Vozes que Ecoam na Roda*. As atividades ocorreram no contexto das aulas de Educação Física, sendo aqui apresentado um recorte do trabalho desenvolvido com crianças do 1º ano do ensino fundamental.

Para a composição deste relato de experiência, foram utilizados diferentes instrumentos de registro: diários de campo, fotografias, vídeos, desenhos produzidos pelas crianças. As rodas de conversa tiveram seus principais diálogos e interações anotados nos diários de campo. Os relatos das famílias foram coletados de forma informal, durante encontros realizados na escola, e igualmente registrados nesses diários. As rodas de conversa com as crianças foram orientadas por perguntas abertas e exploratórias, como: "Quem são suas heroínas e heróis?", "Como você imagina uma princesa ou príncipe?", "Como você é?", "O que você mais gosta em seu corpo?", "O que aprendeu com a história?" entre outras.

A escuta das crianças se deu prioritariamente por meio das interações cotidianas, das falas espontâneas durante as atividades, e dos desenhos e retratos por elas produzidos, respeitando-se os tempos, os modos de expressão e as linguagens próprias da infância. Esses registros permitiram compreender sentidos, percepções e deslocamentos construídos pelas crianças ao longo do processo vivido.





A partir deste ponto, o texto se desenvolverá em diálogo entre a narrativa do relato de experiência e contribuições teóricas que ajudam a situar e aprofundar as reflexões pedagógicas construídas ao longo do projeto.

## CRIANÇAS E MULHERES NEGRAS EM DIÁLOGO

Até que os leões tenham suas histórias, os contos de caça glorificarão sempre o caçador.  
(Provérbio africano)

Com o objetivo de reivindicar o reconhecimento das lutas e resistências de mulheres negras na história do Brasil, o projeto dialogou com biografias que desafiam os apagamentos estruturais impostos pela colonialidade. Inspirado pela sabedoria ancestral expressa no provérbio africano, o trabalho buscou dar centralidade às narrativas dos “leões” — as vozes silenciadas, os corpos subalternizados, as histórias apagadas. Entre essas, destaca-se a figura de Dandara dos Palmares, liderança política fundamental na resistência do Quilombo dos Palmares.

O trabalho desenvolvido a partir de sua trajetória, possibilitou tensionar e desconstruir narrativas baseadas em uma história única — na qual pessoas negras, sobretudo mulheres negras, raramente ocupam posições de protagonismo ou heroísmo. Ao trazer Dandara como figura central de uma história real marcada por coragem, luta coletiva e defesa da liberdade, abordaram-se questões raciais, de gênero e de justiça social. Além de romper com a lógica tradicional de contação de histórias ainda centrada na figura de um sujeito universal branco, abrindo espaço para o reconhecimento de narrativas negras. Afinal, como afirma Munanga (2005. p. 16) “a história da população negra é apresentada apenas do ponto de vista do ‘Outro’ e seguindo uma lógica humilhante e pouco humana”.

É tarefa da escola fazer com que a história seja contada a mais vozes, para que o futuro possa ser escrito a mais mãos. Romper o silêncio ao qual foram relegados os povos negros e indígenas na historiografia brasileira é condição necessária para que possam construir uma imagem positiva de si mesmos (Mayer, 2024).

Para tanto, foi realizada uma roda de conversa com as crianças sobre princesas e príncipes, heroínas e heróis, convidando-as a compartilhar seus imaginários acerca dessas figuras. Durante a atividade, foram listados na lousa os personagens mencionados pelas crianças, em sua maioria oriundos dos clássicos infantis e desenhos animados de matriz euro-



americana, especialmente dos universos *Marvel* e *DC Comics*, produtoras de histórias em quadrinhos e filmes com personagens amplamente difundidos pela indústria cinematográfica.

Em seguida, foi narrada a história de Dandara dos Palmares. Após a contação, as crianças foram convidadas a desenhar como imaginavam essa personagem, sem o uso de imagens de referência. A proposta teve como objetivo estimular a imaginação e permitir a expressão de repertórios simbólicos já presentes entre elas. Os resultados mostraram como o poder e os privilégios da branquitude ainda operam na formação do imaginário infantil e suas representações: a maioria dos desenhos apontaram para princesas com pele clara, cabelos loiros e olhos azuis, muitas vezes acompanhadas por príncipes com os mesmos traços fenotípicos, reafirmando padrões estéticos eurocentrados e hegemônicos.

Apenas algumas crianças desenharam e pintaram Dandara como uma mulher negra; entre elas, destacaram-se algumas meninas negras, que, ao serem questionadas sobre suas escolhas, afirmaram que desejavam que Dandara se parecesse com elas. Nas palavras de uma delas:

Eu desenhei Dandara com cabelo igual ao meu. Eu quero que ela se pareça comigo (Diário de campo, março de 2024).

Essa escolha evidencia a potência dos processos de identificação e a importância de referências positivas na infância, ao mesmo tempo em que revela como a ausência dessas imagens no cotidiano escolar ainda impacta a construção das representações infantis.

Posteriormente, os desenhos foram revisitados e foi apresentada à turma uma imagem de Dandara dos Palmares, uma mulher negra que resistiu à escravidão no Brasil colonial. A apresentação dessa figura histórica provocou movimentos de identificação em algumas crianças negras, especialmente em relação à cor da pele, aos traços faciais e à curvatura dos cabelos, desestabilizando, ainda que de forma inicial, o padrão eurocêntrico até então predominante em suas representações, onde toma-se a branquitude como ponto de referência e centralidade. Surgiram reflexões espontâneas sobre os padrões de beleza e os modelos de princesa com os quais estavam habituadas, revelando a importância de novas referências visuais e simbólicas.

Em meio à atividade, algumas crianças expressaram seu estranhamento e encantamento diante da figura histórica de Dandara, especialmente após conhecerem sua imagem:





Ela é parecida com a irmã do Pantera Negra. Mas agora sei que Dandara também é heroína e ela é real, não é de filme (Diário de campo, março de 2024).

Ela é igual a mim professora! A cor da pele dela, o cabelo [...] parece que eu virei guerreira também [...] (Diário de campo, março de 2024).

Dandara é diferente das outras princesas, ela luta, ela é forte, e tem cabelo igual ao meu. Bonito neh gente! (Diário de campo, março de 2024).

Dando sequência a essa atividade, a roda com as crianças foi movimentada pela presença de uma "Caixa Misteriosa". Ao ser aberta, revelou-se uma boneca negra: a pequena Dandara, o que despertou grande curiosidade e entusiasmo entre as crianças. A presença da boneca possibilitou o estabelecimento de vínculos afetivos com a figura apresentada, favorecendo processos de identificação e reconhecimento positivo das características negras. Uma das crianças, ao observar a boneca, comentou com surpresa:

Nunca vi uma boneca igual a mim. Lá em casa só tem boneca branca, com cabelo liso. Aqui na escola também não tem. Ela pode ficar aqui na nossa sala pra sempre professora? (Diário de campo, março de 2024)

Essa fala destaca a ausência de representações negras no universo lúdico infantil e a importância de promover, na escola, materiais que possibilitem o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial. Outra criança, encantada com a boneca, expressou:

Que linda, nós podemos levar para casa? Queria mostrar para minha mãe. A cor parece comigo e da minha mãe. Parece que ela é minha irmã. A minha vó também parece com ela. E ela usa lenço também na cabeça (risos) (Diário de campo, março de 2024).

Junto da boneca, foi apresentado o livro *A pequena Dandara dos Palmares*, de Bruna Cristina, que narra a história de uma menina negra que descobre que carrega o nome de uma importante heroína da resistência negra. Ao ouvir de sua professora a história de Dandara dos Palmares, a personagem se encanta, mergulha na narrativa e passa a se reconhecer como parte dessa herança de luta e resistência. A leitura provocou nas crianças reflexões sobre identidade, nome, pertencimento e ancestralidade, ampliando as discussões sobre o que é ser negro no Brasil e sobre as nossas raízes africanas. Essa experiência demonstra como a literatura negra pode contribuir na construção de uma educação antirracista, especialmente quando articuladas a recursos afetivos, como a brincadeira, o brinquedo e a imaginação.

Outras mulheres negras que fizeram e fazem história no Brasil e no mundo foram apresentadas em um painel coletivo, com imagens dessas figuras atuando em diferentes



campos da sociedade — na realeza, nas artes, na ciência, no esporte, na política, na educação e nas comunidades tradicionais — ampliando, assim, as possibilidades de reconhecimento e representatividade para as crianças. Entre elas, destacaram-se nomes como as Rainhas Nzinga Mbandi e Zacimba Gaba símbolos de resistência contra a colonização em reinos de Angola; Tereza de Benguela, liderança quilombola; Enedina Alves Marques, primeira engenheira negra do país; Antonieta de Barros, primeira mulher negra eleita deputada no Brasil; Carolina Maria de Jesus, escritora brasileira cujas palavras ecoam a potência da experiência vivida nas periferias; Conceição Evaristo, cuja escrevivência dá corpo e voz às memórias negras; Lia de Itamaracá, cantora, compositora e cirandeira brasileira; Mae Jemison, astronauta, primeira mulher negra a viajar para o espaço; Jaqueline Goes de Jesus, biomédica, doutora em patologia humana e pesquisadora brasileira, coordenou a equipe responsável pelo sequenciamento do genoma do vírus SARS-CoV-2; Ingrid Silva, bailarina reconhecida internacionalmente; Marielle Franco, política brasileira, defensora dos direitos humanos; Beatriz Souza, judoca, campeã olímpica brasileira; e a atleta Rebeca Andrade, referência de excelência e coragem na ginástica artística mundial. Essas e outras referências foram apresentadas como potência das trajetórias de mulheres negras insurgentes, cujas lutas afirmam a centralidade de uma educação pautada pelos saberes, cores, corpos e fazeres do povo negro.

Enquanto observavam o painel, surgiram os seguintes comentários:

Tem médica negra, eu nunca vi médico negro.

(Diário de campo, março de 2024)

Olha a Rebeca, eu vi ela na TV, quero ser ginasta igual ela. Ela é bem bonita, olha o maiô dela, brilha bastante. Ela tá usando trança. Minha mãe também faz trança em mim (Diário de campo, março de 2024).

Essa visualidade plural possibilitou a desconstrução de estereótipos e a reconstrução de imaginários mais diversos e afirmativos, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento, especialmente entre as crianças negras. Ao verem essas mulheres como parte de suas histórias, as crianças foram convidadas a ampliar suas compreensões sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, reconhecendo que há muitas formas de ser, resistir e pertencer.

Nesse contexto, foram introduzidas nas rodas de conversa as obras da escritora Kiusam de Oliveira, referência na literatura negro-brasileira voltada para o encantamento das infâncias. Seus livros — *Com qual penteado eu vou?*, *O black power de Akin*, *O mundo no black power de Tayó* e *Solfejos de Fayola* — foram utilizados como mediadores de práticas





pedagógicas que valorizam a ancestralidade africana, o autocuidado, a corporeidade e o orgulho da negritude, pois confere à população negra um *status* humanizado. Suas narrativas convocam as crianças a se reconectarem com suas raízes, revisitando o continente africano como o Berço da Humanidade, apresentado de forma positiva, com ênfase em suas tradições, histórias, tecnologias e espiritualidades, rompendo com a lógica de um ensino que inicia a história dos povos africanos apenas a partir da escravização, além do mais suas histórias subverte o conceito de inferioridade social, cultural e racial que foi chancelada a este grupo.

Também foi trabalhada a trajetória da bailarina Ingrid Silva, a partir do livro *A bailarina que pintava suas sapatilhas*, que narra sua experiência de resistência no balé clássico, campo historicamente excludente e elitizado. A história de Ingrid mobilizou reflexões sobre padrões estéticos, persistência e reexistência no enfrentamento às barreiras impostas pelo racismo estrutural, aproximando a experiência das crianças da potência de ver-se em trajetórias de sucesso, luta e transformação.

As reflexões sobre diversidade foram aprofundadas por meio do trabalho com as diferentes tonalidades de pele, problematizando a ideia de um padrão único de representação. Afinal, de qual "cor de pele" estamos falando? Os diversos tons existentes na população brasileira podem ser reduzidos ao rosa, bege ou amarelo? Com o objetivo de desconstruir essa lógica homogeneizadora, foi realizada a leitura do livro *Malu, me empresta o lápis cor de pele?* da escritora Helen Gaia, que convida as crianças a questionarem o uso naturalizado dessa expressão e a refletirem criticamente sobre a diversidade de tons de pele.

Em diálogo com essa provocação, foi apresentado o projeto fotográfico *Humanae*, da artista Angélica Dass. Nessa obra, a cor da ponta do nariz de cada pessoa fotografada é replicada como fundo da imagem e catalogada segundo sua correspondência no sistema de cores Pantone. A série, que já reúne quase cinco mil retratos realizados em mais de vinte países, evidencia a pluralidade de tons de pele, bem como de traços étnicos, gêneros, idades, estilos, religiões e classes sociais. As pessoas retratadas são voluntárias, o que reforça o caráter colaborativo e ético do projeto.

A visualidade provocada pelas imagens permitiu problematizar estereótipos e contradições relacionados à questão racial, ampliando a percepção das crianças sobre a diversidade presente no mundo e em sua própria sala de aula. As crianças enquanto sujeitos de seus próprios processos de aprendizagem foram assim compreendendo que a "construção



de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso incluía as diferenças raciais" (Gomes, 2024, p. 62).

As reflexões emergiram espontaneamente, mostrando a potência da atividade em provocar identificação e pertencimento:

Achei a minha cor aqui e da minha família inteira (Diário de campo, março de 2024).

Tem muitas cores de pele no mundo! Não dá mesmo pra ter só um lápis cor de pele. Tem que ter uma caixa inteira só com essas cores aí da fotógrafo (Diário de campo, março de 2024).

A gente não é igual, tá vendo quanta gente diferente (Diário de campo, março de 2024).

Na sequência, foi proposta uma experiência artística em que as crianças foram convidadas a realizar experimentações com a mistura de tintas, buscando criar tonalidades que se aproximassesem da cor de sua própria pele. Também foram utilizados os gizes de cera *PintKor*, da marca *Koralle* — desenvolvidos em parceria com o UNIAFRO/UFRGS, no âmbito do Curso de Aperfeiçoamento em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola — uma linha que contempla uma ampla gama de tons de pele, favorecendo processos de identificação e reconhecimento entre as crianças.

A partir dessa investigação estética e formativa, as crianças produziram autorretratos e retratos dos colegas, exercitando o olhar atento para o reconhecimento das diferenças, apontando também para a forma como cada uma lê e interpreta o mundo, assim como sua presença nele. A atividade gerou reflexões importantes, como as apresentadas nas narrativas a seguir:

Agora vi que minha pele é mais escura e bonita também. Fiz uma cor só minha (Diário de campo, março de 2024).

Mas todo mundo tem uma cor de pele diferente, né? Então não existe só uma cor de pele. Todas são importantes (Diário de campo, março de 2024).

Aquele lápis não pode ser chamado de cor de pele porque a gente não é igual. Existem muitas cores da pele. A gente é diferente sim! (Diário de campo, março de 2024)

Agora eu entendi por que esse livro falou do lápis cor de pele. Não faz sentido, não existe, essa cor não parece mesmo com todo mundo da sala (Diário de campo, abril de 2024).



O amigo fica triste quando não tem a cor dele, é importante ter (Diário de campo, abril de 2024).

Essa cor tá mais para rosa, não vai parecer comigo, a minha pele é parecida com a da Malu (Diário de campo, abril de 2024).

A proposta mostrou, ainda, que o acesso a uma educação plural e antirracista também se realiza por meio dos materiais, recursos visuais e brinquedos disponibilizados às crianças no cotidiano escolar. Valorizar essas dimensões é afirmar o direito de todas as infâncias a se verem representadas de forma positiva e digna nos espaços educativos. Nesse sentido, Gomes (2024, p. 63) destaca, "ser diverso não é um problema. Afirmar positivamente uma identidade racial também não. Ser diverso e portador de uma identidade racial são aspectos constituintes da nossa formação humana e uma construção social e histórica". A partir dessa compreensão, entende-se que promover representações plurais e afirmativas na escola é um compromisso ético e político com a formação de sujeitos conscientes de sua própria história, identidade e lugar no mundo.

Esses caminhos, entrelaçados por vozes singulares, foram se costurando como parte de um movimento coletivo que se consolida enquanto instrumento de luta pela construção de uma educação antirracista. Ao serem colocadas em diálogo com as experiências infantis, essas narrativas possibilitam que as crianças deixem de ocupar o lugar do silêncio ou da ausência, passando a intervir criticamente nas imagens e memórias que anteriormente as constrangiam — por não verem sua cor de pele, seus cabelos, seus traços e modos de ser representados na literatura, nos brinquedos, nos lápis de cor, nas vozes e nas imagens que compõem o cotidiano escolar.

É importante destacar que algumas crianças negras ainda demonstram dificuldades em se reconhecerem como negras. Segundo Cavalleiro (2024), isso se deve, em grande parte, ao fato de que, nos espaços de convivência infantil, são raros os cartazes, livros, imagens e materiais que expressem positivamente a existência de crianças não brancas na sociedade. Dessa forma, o espaço escolar — assim como outros contextos sociais — tende a reproduzir o modelo de beleza branco/europeu, amplamente difundido pelos meios de comunicação e reforçado nas práticas cotidianas.

A presença recorrente dessas ausências e silenciamentos no ambiente escolar parece confirmar, aos olhos das crianças, uma suposta superioridade do modelo humano branco. Tal contexto contribui para o sentimento de rejeição às características étnico-raciais



do grupo negro e fortalece o desejo de pertencimento ao grupo branco, comprometendo o processo de construção identitária e a valorização da própria ancestralidade.

Cada vez mais se impõe a necessidade de interromper a lógica de apagamento que historicamente marginaliza corpos, saberes e experiências negras no contexto escolar. É fundamental abrir caminhos para que as crianças possam se ver representadas, reconhecer-se como parte e afirmar-se com dignidade, orgulho e pertencimento. Nesse sentido, torna-se indispensável valorizá-las, incentivá-las e elogiá-las, fazendo-as compreender que têm o direito de se sentir importantes e respeitadas (Cavalleiro, 2024).

Nesse processo, a escuta sensível das infâncias e a valorização das mulheres negras como referências — como proposto no projeto *Vozes que Ecoam na Roda* — promovem deslocamentos epistemológicos, desestabilizando narrativas hegemônicas e reconhecendo a urgência de um currículo comprometido com a reparação. Trata-se de reconhecer a memória, a diferença e a diversidade como princípios fundantes e inegociáveis para a construção de uma educação antirracista, plural e emancipatória. Além disso, propostas curriculares baseadas na Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008, são decisivas para garantir que a escola pública seja espaço de inclusão e de promoção da igualdade racial.

## CORPOS QUE BRINCAM E RESISTEM

É hora da brincadeira  
Vou Brincar de Capoeira

Eu aprendi a ginga  
Aú e bananeira  
Fugitivo da senzala  
Pega-pega capoeira

O navio negreiro  
Já passou por aqui  
Hoje o professor contou  
a história de zumbi

Na tesoura saio de aú  
No golpe da cocorinha  
Na brincadeira de roda  
Respeito meu coleguinha [...]  
(Grupo Muzenza de Capoeira)

Na construção cotidiana, a narrativa de Dandara, aliada à curiosidade genuína das crianças, despertou o interesse pela Capoeira - patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro,





símbolo de luta e resistência – evidenciando a grande importância da curiosidade para provocar o gosto pelo saber. A Capoeira, enquanto saber ancestral, confronta os discursos normativos coloniais que, ao longo dos séculos, buscaram padronizar os corpos, silenciar os saberes tradicionais e deslegitimar manifestações culturais negras, promovendo a invisibilização nos espaços escolares.

Enquanto manifestação cultural de origem negra, a Capoeira dialoga possivelmente com todos os valores civilizatórios afro-brasileiros. Ela resistiu e atravessou os séculos por meio da oralidade, sustentada pelas memórias de luta e resistência forjadas nas comunidades negras. Figuras como Mestre Pastinha e Mestre Bimba tornaram-se referências centrais nesse processo, contribuindo para a valorização, reconhecimento e difusão desse patrimônio imaterial, que carrega em si histórias de enfrentamento ao racismo, de liberdade e de afirmação da identidade negra no Brasil. Reconhecer esse legado implica também superar os processos históricos de apagamento e alienação em relação aos valores, aos saberes e às formas de expressão das populações afrodescendentes, que, embora presentes no cotidiano brasileiro, seguem sendo subalternizadas ou excluídas dos currículos escolares.

Ao serem convidadas a "brincar de Capoeira", as crianças experienciaram esse saber por meio dos corpos em movimento e da musicalidade, força expressiva da Capoeira. O batuque e o som do berimbau - tantas vezes estereotipado ou rejeitados no espaço escolar -, passaram a guiar o ritmo das aulas, possibilitando que as crianças reconhecessem nesses sons as heranças de terras africanas, onde povos negros em diáspora se afirmaram e resistiram. A canção do Grupo Muzenza — "É hora da brincadeira / Vou brincar de capoeira / Eu aprendi a ginga / Aú e bananeira..." — ressoou como narrativa brincante, repleta de sentidos e memórias. Por meio dos cantos e gestos, acessaram-se outras temporalidades: a do corpo que brinca, que fala, que sente, que aprende com o outro e que carrega em si marcas e forças de uma herança cultural que resiste. Afirmam-se aqui processos inventivos, animados, potentes, curiosos e brincantes - movimentos gestados na escuta das infâncias, em suas experiências e leituras de mundo que constroem.

O ciclo de atividades brincantes incluiu também práticas voltadas à valorização das culturas africanas a partir de brincadeiras tradicionais oriundas do continente. Essa proposta buscou aproximar as crianças de imagens plurais da África — continente múltiplo, com imensa diversidade de povos, línguas, territórios, culturas e saberes —, rompendo com visões estereotipadas e reducionistas ainda presentes no imaginário social. Ao enfatizar a riqueza do





patrimônio africano e afro-brasileiro em diferentes áreas do conhecimento — como arte, ciência, tecnologia, filosofia, psicologia, matemática, linguagens, escrita, arquitetura, medicina e música —, reconheceu-se a centralidade dessas contribuições para a formação da sociedade brasileira. Essas heranças, enraizadas no tecido histórico-cultural do país, transformaram e foram transformadas por ele. Nesse sentido, o patrimônio africano está intimamente conectado ao DNA da humanidade, sendo tarefa da escola visibilizar essas histórias construindo uma prática político-pedagógica humanizadora.

Mais uma vez, a literatura infantil se apresenta como aliada no processo formativo. Por meio da obra *História pretinha das coisas: as descobertas de Ori*, de autoria de Bárbara Carine, as crianças foram introduzidas a invenções e personalidades africanas e afrodiáspóricas cujas contribuições foram importantes para o desenvolvimento da humanidade. A narrativa contribuiu para afirmar a intelectualidade negra nas ciências e suas tecnologias, destacando especialmente a atuação de mulheres negras cientistas. Ademais, o livro propõe uma discussão significativa sobre outras configurações familiares, rompendo com os padrões heteronormativos tradicionalmente naturalizados no contexto escolar.

Somou-se a essa vivência a leitura do livro *Ndule, Ndule: Assim Brincam as Crianças Africanas*, de Rogério Andrade Barbosa, que apresenta os personagens quenianos Korir e Chentai. Na obra, os irmãos, por meio da troca de cartas e mensagens eletrônicas, buscam conhecer as brincadeiras mais comuns entre crianças de diferentes países africanos. Inspiradas pelas descobertas desses personagens, as turmas vivenciaram coletivamente brincadeiras tradicionais como *Mamba* (África do Sul), *Ryembalay* (Senegal), *Ntsa e Wotswang le Lesapo* (Botswana), *Ndule Ndule* (Guiné-Bissau), *Kameshi ne Mpuku* (República Democrática do Congo), *Mwindaji Na Swala* (Tanzânia) e *Ambutam* (Nigéria).

Essas experiências potencializaram a compreensão e a valorização do brincar como linguagem universal, expressão cultural e ferramenta de resistência. Ao aproximar as crianças de brincadeiras provenientes de outras matrizes étnico-raciais, afirma-se que o corpo que brinca é também o corpo que resiste — um corpo atravessado por memórias, ancestralidades e potências formativas.

Por fim, reconhece-se a potência emancipatória do diálogo entre a literatura negra e as práticas da Educação Física Escolar no enfrentamento ao racismo e na construção de currículos plurais. Ao articular narrativas como a de *Dandara*, que inspira a vivência da capoeira como prática corporal de resistência, com obras como *História pretinha das coisas*, de Bárbara



Carine — que valoriza a intelectualidade negra nas ciências e rompe com modelos familiares heteronormativos — e *Ndule, Ndule: Assim Brincam as Crianças Africanas*, de Rogério Andrade Barbosa — que introduz brincadeiras africanas diversas —, mobilizam-se afetos, identidades e saberes.

Essas experiências ampliam o repertório formativo das crianças, ao mesmo tempo que afirmam a legitimidade dos corpos das crianças negras. Trata-se de uma prática pedagógica comprometida com a libertação dos corpos e com políticas de reparação, reconhecimento e valorização da história e da identidade negra. Esse movimento é sustentado pelos legados de luta e saberes forjados por mulheres e homens negros ao longo dos séculos, convocando a uma continuidade ética e política do compromisso com uma educação antirracista e humanizadora.

### **Brincar em comunidade: um encontro de gerações**

É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.  
(Provérbio Africano)

A sabedoria inscrita no provérbio africano reafirma que o cuidado, a formação e a educação das crianças são responsabilidades coletivas, que extrapolam os muros da escola. Inspirado por essa concepção de educação comunitária e compartilhada, o Festival de Brincadeiras Africanas foi realizado como atividade de culminância do projeto *Vozes que Ecoam na Roda*, configurando-se como uma estratégia potente de fortalecimento dos vínculos entre escola, famílias e comunidade. O festival configurou-se como um espaço de escuta, celebração e partilha dos saberes construídos ao longo do percurso pedagógico com as crianças, promovendo o diálogo intergeracional em torno da valorização da cultura africana, das identidades negras e da construção de uma educação antirracista desde a infância.

Durante os encontros, algumas famílias relataram a empolgação das crianças ao chegarem em casa compartilhando as histórias e vivências construídas no projeto. Os depoimentos destacaram o quanto essas experiências reverberaram no cotidiano familiar, mobilizando reflexões importantes sobre identidade e questões étnico-raciais — temáticas estas pouco debatidas. Uma mãe, emocionada, compartilhou o impacto do projeto em sua casa. Após uma das primeiras aulas, sua filha chegou dizendo, com orgulho:

Mãe, você sabia que meu nome é o mesmo de uma heroína brasileira de verdade? Ela lutava e não deixava ninguém fazer mal ao povo dela. Ela queria que todos respeitassem seu povo (Diário de campo, maio de 2024).





Para essa mãe, o reconhecimento dessa referência fortaleceu a identidade racial da filha, permitindo que ela se visse como parte de uma história coletiva de luta, resistência e protagonismo negro. Em suas palavras:

Ver minha filha falar assim me encheu de alegria. Ela se sentiu importante, se sentiu forte. Eu nunca imaginei que um dia ouviria isso vindo dela, tão pequena. É disso que precisamos na escola (Diário de campo, maio de 2024).

A mãe enfatizou a importância de ver a escola comprometida com a construção de uma educação antirracista, reconhecendo que ações como essa são urgentes e indispensáveis. Outra mãe, por sua vez, trouxe um depoimento importante sobre o impacto dessas iniciativas na vida das famílias negras, especialmente em um contexto social marcado pela discriminação e pelas desigualdades:

É gratificante saber que a escola tem tomado essa postura de valorização da cultura negra. Isso é muito importante para a autoestima dos meus filhos. Não é fácil ser negro neste país. Já passei por muita coisa, não quero que meus filhos passem também. Ver a escola com projetos como esse deixa o coração mais quentinho. Me sinto segura em deixá-la aos cuidados de professores assim (Diário de campo, maio de 2024).

Ao final dos encontros, os familiares expressaram surpresa e admiração diante da forma como as crianças se posicionaram durante o festival, demonstrando seus conhecimentos de forma crítica e articulada. Identidade, respeito e diversidade foram algumas das categorias mobilizadas pelas crianças em suas falas, mostrando que o processo formativo vivenciado foi significativo para elas. Algumas crianças, ao apresentarem suas produções de autorretrato, disseram:

Eu sou negra, sou linda, sou forte, e minha pele é da cor de Dandara (Diário de campo, maio de 2024).

Desenhei meu cabelo crespo solto, e pintei ele bem bonito. Ele é igual ao da minha mãe e o da Dandara também. Não pode ficar tocando nos cabelos sem permissão. Todo cabelo é diferente e bonito. Eu gosto do meu (Diário de campo, maio de 2024).

Essas falas revelam a potência dos processos de identificação, nos quais as crianças não apenas se reconhecem em suas características físicas, mas também se conectam a figuras históricas negras como referência de beleza, força e pertencimento. Em outro momento, durante a roda, uma criança completou:

A professora falou que Dandara foi guerreira. E a gente também pode ser guerreira, corajosa e ajudar os amigos (Diário de campo, maio de 2024).

As brincadeiras africanas ensinam a gente a respeitar o outro e a brincar junto. Foi legal. A gente aprendeu sobre o país da Chentai e do Korir. Eles moram no





Quênia. E eles pesquisaram as brincadeiras dos outros países da África e aí a gente aprendeu também. Eles escreveram no livro. A gente leu junto na roda com a professora e brincou muito (Diário de campo, maio de 2024).

Nota-se como as crianças foram construindo suas narrativas, mobilizando novos saberes e ampliando sua leitura de mundo. Assim, nos lembram que, enquanto sujeitos históricos, são plenamente capazes de elaborar compreensões sobre o mundo e de se posicionar ativamente na construção de uma educação comprometida com a equidade racial e a justiça social.

Nesse sentido, a escola precisa ser pensada como espaço em que se discutam, desde cedo, as questões de raça, identidade negra, racismo, cultura africana e afro-brasileira — não como temas isolados, mas como fundamentos de uma pedagogia do pertencimento e da dignidade.

## **PARA CAMINHARMOS JUNTAS(OS/ES)**

Neste relato de experiência, buscou-se privilegiar as vozes das crianças, com suas experiências e valores, em interlocução com vozes de mulheres negras cujas histórias foram, ao longo do tempo, esquecidas, subalternizadas e esvaziadas de identidade. Tomando o diálogo como elemento central da prática político-pedagógica, essa proposta se inscreve em uma sociedade ainda marcada por valores eurocentrados e pelos legados do colonialismo, cujas marcas de sexismo e racismo relegaram tais trajetórias à margem, excluindo-as sistematicamente dos currículos escolares.

Esse movimento pedagógico configura-se como contra-hegemônico e crítico aos sistemas que se pretendem universalizantes, apresentando-se como campo fértil de resistência à cultura ocidental que, historicamente, silenciou e apagou formas diversas de viver e conceber memórias, saberes e fazeres próprios dos povos africanos e afro-brasileiros. Ao instaurar a roda como espaço de escuta, diálogo e criação coletiva, o projeto tensiona as lógicas dominantes e apostava na construção de uma educação antirracista, pautada na dignidade, no pertencimento e na valorização das identidades negras desde a infância.

A invisibilidade intelectual de mulheres e homens negros no Brasil tem origem no racismo estrutural, que historicamente silenciou seus saberes e os obrigou a submeter-se à cultura do colonizador. Nesse contexto, torna-se imprescindível implementar medidas que garantam uma distribuição mais justa do conhecimento, de modo que o ensino não se aprisione às lógicas do mercado, mas se oriente para a formação de sujeitos críticos, capazes



de enfrentar as desigualdades estruturais e interromper os sucessivos apagamentos das heranças africanas nos processos educativos, reconhecendo as lutas coletivas das comunidades negras.

As experiências apresentadas neste trabalho buscaram contribuir para retirar a infância negra da invisibilidade. Ao reconhecer e valorizar posturas inventivas, afirmativas e combativas, estamos, ao mesmo tempo, denunciando o racismo estrutural e anunciando formas de resistência que aprendemos com as crianças e com as mulheres negras. Escutá-las é também construir alianças, afirmar trajetórias e garantir a presença de suas histórias no centro da escola.

Quando provocadas e escutadas em suas singularidades, as crianças são plenamente capazes de refletir sobre as relações étnico-raciais, questionar desigualdades e construir coletivamente caminhos mais justos, solidários e humanizados. Os olhares atentos, as perguntas inesperadas, os gestos de acolhimento entre as crianças e suas falas espontâneas revelaram que a construção de uma escola democrática, plural e antirracista é não apenas possível, mas necessária — e começa desde cedo.

O projeto *Vozes que Ecoam na Roda* emerge, como uma proposta decolonial comprometida com a desconstrução de práticas e saberes cristalizados, com a superação de estereótipos desumanizantes e com o desmantelamento da ótica colonialista por meio de um movimento de insurgência, escuta e resistência. Trata-se de uma iniciativa que ultrapassa a simples inserção de conteúdos sobre África, africanos e afro-brasileiros nos currículos. Como afirma Gomes (2017), não basta ensinar sobre os negros, é preciso ensinar a partir de seus agenciamentos e positividades, reconhecendo-os como sujeitos históricos em movimento, produtores de conhecimento e de outras epistemologias possíveis.

Por fim, ao reafirmar a educação como espaço-tempo de intervenção e emancipação, destacam-se práticas político-pedagógicas comprometidas com a educação para as relações étnico-raciais como estratégias fundamentais de enfrentamento ao racismo no interior da escola — e que, muitas vezes, extrapolam seus muros. É tempo de descolonizar os currículos, reencantar-se com as histórias e memórias negras, fortalecer vínculos e transformar a escola em território de afeto, liberdade e justiça racial, verdadeiramente comprometido com a diversidade.

Defende-se, assim, uma educação emancipadora, inconformada, rebelde e transgressora — capaz de resistir ao projeto colonizador, eurocêntrico e adultocêntrico,





afirmando outras formas de existir, conhecer e transformar o mundo. Seguir tensionando práticas pedagógicas que silenciam as infâncias negras e reproduzem lógicas de opressão é, portanto, um imperativo ético e político de quem educa com e para a justiça racial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2024.

MAYER, Isabel Santos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e a classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Petronilha. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios afro-brasileiros e educação infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula (Orgs.). **Modos de brincar:** caderno de atividades, saberes e fazer. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

### Dados da autora:

Email: ferassuncaopereira@gmail.com

Endereço: Rua dos fotógrafos, 146, Jardim Europa, Vargem Grande Paulista, SP, CEP: 06733-292, Brasil.





Recebido em: 30/06/2025  
Aprovado em: 01/08/2025

**Como citar este artigo:**

PEREIRA, Fernanda Assunção. Vozes que ecoam na roda: memórias, saberes e fazeres para uma educação física antirracista. **Corpoconsciência**, v. 29, e20017, p. 1-22, 2025.