



## “Projeto Identidades” na Educação Física: história de vida, identidades, ancestralidade\*

### “Identities Project” in Physical Education: life story, identities, ancestry

Karoline Hachler Ricardo<sup>1</sup>  
Natacha da Silva Tavares<sup>2</sup>  
Elisandro Schultz Wittizorecki<sup>3</sup>

**Resumo:** Este estudo tem o objetivo de narrar, refletir e analisar o “Projeto Identidades”, que aconteceu nas aulas de Educação Física, no ano de 2023, durante uma pesquisa-ação participante inspirada nos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, realizada com uma turma de sexto ano de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS. Nossos pressupostos teóricos partem das reflexões propostas por Clandinin e Connelly (2011), Kayapó e Brito (2014), entre outros/as. O “Projeto Identidades” intencionou trabalhar as noções de identidades e ancestralidade. Para tanto, atravessou diversos conteúdos do componente curricular de Educação Física, promovendo a construção de brechas e possibilidades de se (re)conhecer outras histórias, outras narrativas de mundo e (re)conhecer nossa própria história de vida, nossas identidades e ancestralidade.

**Palavras-chave:** Identidades. Educação Física Escolar. Decolonialidade. Interculturalidade. Raça.

**Abstract:** This study aims to narrate, reflect on, and analyze the “Identities Project,” which took place in Physical Education classes in 2023, during a participatory action research inspired by the assumptions of decoloniality and interculturalism, carried out with a sixth-grade class from a public school in Porto Alegre/RS. Our theoretical assumptions are based on the reflections proposed by Clandinin and Connelly (2011), Kayapó and Brito (2014), among others. The “Identities Project” intended to work on the notions of identities and ancestry. To this end, it crossed various contents of the Physical Education curricular component, promoting the construction of gaps and possibilities for (re)knowing other stories, other world narratives, and (re)knowing our own life story, our identities, and ancestry.

**Keywords:** Identities. School Physical Education. Decoloniality. Interculturalism. Race.

<sup>1</sup> Professora de Educação Física na rede estadual, em Porto Alegre/RS, e na rede municipal, em Guaíba/RS; Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; pesquisadora no Grupo de Estudos Qualitativo Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE). Email: karolinehachler@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3829-3246>.

<sup>2</sup> Professora de Educação Física na rede municipal, em Viamão/RS; Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; pesquisadora no Grupo de Estudos Qualitativo Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE). Email: profnatacha.silva@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0398-7117>.

<sup>3</sup> Professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando na Graduação no âmbito do curso de Educação Física e como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano; Líder do Grupo de Estudos Qualitativo Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE). Email: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7825-0358>.

\* Artigo recebido em 28 de outubro de 2024. Aceito para publicação em 15 de dezembro de 2024.

## 'Projeto Identidades': Apontamentos Iniciais

Na escola existem muitas vidas e muitas histórias de cada uma dessas vidas: são os percursos e o que se narra desses percursos dos(as) estudantes, dos(as) professores(as), de quem cozinha na e para a escola, de quem limpa a escola, de quem é auxiliar de pátio, de turma, de quem é supervisor(a), orientador(a) pedagógico(a), diretor(a), vice-diretor(a), secretário(a), de quem trabalha no administrativo e de tantas outras pessoas que compartilham vidas e momentos na escola. E tem a história de vida da escola também. E quanta gente não passa por uma escola e não se consegue nem saber quem é, quem foi, o que gosta e não gosta, com o que se sente bem, mal, triste, alegre, com raiva, com medo, como se identifica, como se autodeclara, quem é ou foi o pai, a mãe, a avó, o avô, se tem cachorro, gato, qual é o nome e o sobrenome de toda essa gente, e a origem do nome e do sobrenome deles(as); onde vivem, de onde vieram, como, por que e quando? Qual é a história de cada uma dessas pessoas e do território que vivem e pertencem?

Diante dessas interrogações sobre a vida na escola, este estudo, por meio de uma pesquisa narrativa, tem o objetivo de narrar, refletir e analisar o “Projeto Identidades”, que foi realizado nas aulas de Educação Física durante uma pesquisa-ação participante que aconteceu no ano letivo de 2023, inspirada nos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, com uma turma de sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS.

Destacamos que, ao mesmo tempo em que esses questionamentos atravessavam a professora de Educação Física, ela pensava: “em qual momento conseguiria dialogar para além de ‘oi, tudo bem?’ com todas essas pessoas, se professor(a) entra na escola, ministra seus períodos de aula, tem um intervalo que não passa de vinte minutos em cada um dos turnos de aula?”. Sem falar na quantidade de trabalho, burocracias, resoluções de problemas e entre tantas outras questões que envolvem o cotidiano da vida na escola (Nieto, 2006).

Para Gomes (2019), a escola vai direcionando e enquadrando os(as) estudantes (e as pessoas que vivem o cotidiano escolar) de modo a se afastarem da sua própria identidade e cultura. Na escola, não raras vezes, os assuntos e as disciplinas são fragmentados, deslocados das realidades histórica, espacial e cultural da maioria dos(as) estudantes. Tal dinâmica propõe um encontro de aprendizado bastante maçante, com ausência de afetividade, em discursos monológicos explicativos, cansativos, entediantes, ressecando os(as) estudantes de experiências escolares que possam ser encantadoras. Esse modelo de ensino vai distanciando os(as) estudantes das suas próprias histórias de pertencimento identitário étnico-racial (Gomes, 2019).

Grignon (2003) sinaliza as implicações desse processo em um currículo centrado na homogeneização dos sujeitos, ou seja, na busca por um ideal padronizado de sujeito – fundamentado no pensamento e nos ideais modernos/coloniais,

em que o sujeito "normal" é e deveria continuar sendo o homem branco, cis, heteronormativo, cristão –, bem como no silenciamento de outras possibilidades de identidades, ocorrendo, então, uma hierarquização dos sujeitos a partir da diferenciação entre eles.

Com todos esses atravessamentos, a professora continuava se questionando: "mesmo que agora pareça difícil conhecer mais profundamente todas as pessoas que partilham momentos na escola, como vou ministrar aulas de Educação Física para turmas sem conhecer os(as) estudantes e sem que eles(as) possam se (re)conhecer, bem como (re)conhecer as suas próprias identidades? E como os(as) estudantes podem saber os conhecimentos que são significativos para eles sem conhecerem e pensarem sobre si mesmos(as)?" Nesse movimento, compreendemos a necessidade de entender o sujeito como um todo e não como um recorte, ou seja, entender o(a) estudante como um sujeito de história.

Nieto (2006), ao tratar do engajamento de docentes com a vida e com as possibilidades dos(as) estudantes, aponta alguns elementos que sustenta como relevantes para que se tenha uma experiência significativa em um contexto multicultural, a exemplo dos(as) docentes darem importância às identidades dos(as) estudantes, conectarem as aprendizagens com as suas vidas, comprometerem-se e terem afeto com eles(as) apesar dos obstáculos, os respeitarem, usarem estratégias ativas de aprendizagem e considerarem-se aprendizes ao longo da vida. Nesse movimento, e com o objetivo de colocar as identidades e a ancestralidade no centro do processo educativo do componente curricular de Educação Física, foi realizado um projeto chamado "Projeto Identidades" com a turma do sexto ano da pesquisa-ação participante.

O projeto atravessou diversos conteúdos das aulas de Educação Física. Resultou na construção de uma história do Brasil, produzida pelo e no coletivo, em um cartaz. Também na construção individual das histórias de vida de cada estudante, as quais foram por eles(as) constituídas nos seus corpos desenhados em papel pardo. Foi realizada uma exposição dessas histórias – do Brasil e de vida de cada participante – no salão da escola, e uma roda de contação de histórias, momento em que o coletivo partilhou as suas próprias histórias de vida.

Compreendemos que uma educação inspirada na decolonialidade e na interculturalidade propõe problematizar raça e gênero (especialmente) como categoriais estruturantes dos sistemas educativos promovidos pelo Estado e organizadores das práticas e dos conteúdos naturalizados no contexto escolar brasileiro a partir de uma práxis com princípios que questionem as bases monolíticas, as práticas e os referenciais eurocêntricos que vêm constituindo o campo educacional na modernidade de modo hierarquizante (Walsh, 2019). Entendemos que esse movimento, ao considerar os aspectos sociais e culturais, afastando-se de iniciativas

e empreendimentos que privilegiam uma Educação Física centrada na técnica, nos aspectos físicos e no movimento, “pode se tornar algo significativo para os estudantes assim como pode proporcionar uma ressignificação da Educação Física na escola” (Tavares, 2021, p. 28).

Este estudo, portanto, por meio da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2011) como caminho teórico-metodológico, tem o objetivo de narrar, refletir e analisar o “Projeto Identidades”, realizado com uma turma de sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS, nas aulas de Educação Física. Projeto esse que possibilitou a construção de brechas e possibilidades de se (re)conhecer outras histórias e outras narrativas de mundo em nossa própria sociedade, bem como de (re)conhecer nossa própria história de vida, nossas identidades e ancestralidade.

### **Narrativas de uma pesquisa-ação participante**

Este estudo trata de uma pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2011) – que opera no entrecruzamento das histórias de vida, da formação e da escola enquanto espaços de (re)construção dos saberes e conhecimentos implicados e atravessados pela/na experiência do componente curricular de Educação Física – que faz parte de uma pesquisa-ação participante (Lanette, 2022) que foi realizada entre 23 de fevereiro e 21 de dezembro de 2023.

A pesquisa-ação participante caracteriza-se pelo compromisso com a ação participativa, ou seja, um modo de fazer pesquisa que valoriza as diferentes formas de vida e saberes-fazer de quem compartilha o estudo (Lanette, 2022). Esta preocupação com os modos de vivenciar participação, e com as implicações na prática para a coletividade, possibilitam (e nesse estudo possibilitaram) reflexões sobre posicionamentos, privilégios, segurança cultural, e dinâmica de poder como algo que não é dado, nem incorporado pelos(as) pessoas envolvidas em relação.

Sobre a pesquisa narrativa, partilhamos da noção de Clandinin e Connelly (2011), que a entendem como uma forma de compreender a experiência humana. Este estudo, portanto, é produzido em um processo dinâmico em que estudantes e professora-pesquisadora vivem e contam/narram histórias, revivem e recontam histórias, o que foi possibilitando, o tempo todo, a construção e a reconstrução da realidade vivida e experienciada, mediada pela linguagem – não só a falada, mas a vivida nas suas diferentes manifestações (Clandinin; Connelly, 2011).

Para tanto, utilizamos como fontes das narrativas os comentários, falas e expressões da primeira autora (professora) e dos(as) estudantes durante as aulas de Educação Física em que o ‘Projeto Identidades’ foi realizado, que foram observadas

e registradas em Notas de Campo, bem como os materiais produzidos (Tavares, 2021): um cartaz com a história do Brasil construída no/pelo coletivo da turma do sexto ano e as histórias de vida narradas, de diferentes formas, nos corpos dos(as) estudantes e da professora, desenhados em papel pardo.

O "Projeto Identidades" teve três meses de duração, ocorrendo entre os dias 31 de agosto a 28 de novembro de 2023, nas aulas de Educação Física, as quais aconteciam em dois períodos semanais, cada um deles de cinquenta minutos.

### **Ancestralidade e Identidades: qual(quais) é(são) a(s) nossa(s) história(as)?**

O "Projeto Identidades" teve como objetivo trabalhar as noções de identidades e ancestralidade nas aulas de Educação Física. Destacamos que esse projeto atravessou os conteúdos das aulas de danças – Maculelê e Funk – e das aulas de lutas – Capoeira e Huka-Huka – que estavam sendo desenvolvidas no período que o projeto aconteceu e que serão analisadas e discutidas em outros trabalhos. O "Projeto Identidades" foi planejado e realizado de modo transversal aos saberes acima mencionados, que estavam sendo trabalhados nas aulas de Educação Física. Esses conteúdos acabaram fazendo parte do projeto – e inclusive alguns deles foram pensados em razão do projeto –, assim como muitas questões atravessadas no projeto foram sendo incorporadas pelos conteúdos nesse percurso.

Cabe ressaltar que a intenção era a de ter iniciado o ano letivo com o "Projeto Identidades". Contudo, isso só se tornou possível no segundo semestre do ano, principalmente porque, fazendo uma retrospectiva de como foi a pesquisa-ação participante, compreendemos que ao longo do ano letivo de 2023 a primeira autora foi aprendendo a ser professora, uma vez que essa foi a sua primeira experiência como docente de Educação Física após a graduação em licenciatura. Igualmente entendemos que a docente foi se aproximando da e aprofundando seus conhecimentos sobre decolonialidade, interculturalidade e educação para as relações étnico-raciais, foi aprendendo a negociar na escola e com os(as) estudantes e, consequentemente, se sentindo mais confiante para começar o projeto e ir aprendendo com a turma sobre como dialogar as aulas de Educação Física com as noções de identidades e ancestralidade, especialmente em como experienciar essas noções com os corpos nas aulas.

O "Projeto Identidades" começou com uma roda de conversa suleada pelo seguinte questionamento: "Quando falo em 'identidade(s)', sobre o que penso? O que, para mim, significa 'identidade(s)'?". Nesse momento alguns(as) estudantes manifestaram que não pensavam em nada, outros(as) que não sabiam o que era "identidade(s)", e outros(as) narraram mais ou menos o seguinte: "eu penso que

identidade é quem eu sou”, “sora, concordo com identidade ser sobre quem eu sou, mas acho que tu falou identidades também porque o que eu sou hoje é diferente do que quando era menor”, “pode ser tudo isso que vocês tão falando, mas eu acho que a sora falou identidades porque o que eu sou é diferente do que cada um é, aí por isso que tem várias identidades” (Notas de Campo, 31/08/2023).

Diante dessas narrativas, turma e professora conversaram sobre a noção de identidades suleadas por Hall (2006), que trata da concepção de sujeito pós-moderno que apresenta um indivíduo sem identidade fixa ou permanente, ou seja, de identidades que não partem de uma suposta essência, uma vez que são continuamente formadas e transformadas em relação aos diálogos de diversidade cultural que as rodeiam. Hall (2006) explica que as identidades são definidas historicamente e não biologicamente, uma vez que o sujeito assume diferentes identidades em, também, diferentes momentos.

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13).

Assim, após esse primeiro diálogo sobre identidades, combinamos que ao longo das aulas faríamos algumas vivências que possibilitassem o (re)conhecimento de algo de nossas identidades. Para tanto, uma das propostas foi a de que cada um(a) pudesse contar a sua própria história de vida (Pacheco, 2014). Decidimos que contaríamos as nossas histórias de vida dentro do contorno do nosso corpo desenhado em um papel pardo. Desse modo, no final da aula seguinte, fizemos o movimento de realizar os desenhos dos nossos corpos no papel pardo. Cortamos um pedaço de papel pardo para cada estudante e eles(as) contornaram os seus corpos no papel e já identificaram o seu corpo com a escrita dos seus respectivos nomes. Alguns(as) escreveram nome e sobrenome, outros(as) apenas o nome e, outros(as), ainda, escreveram seus apelidos.

A ideia de contar histórias de vida foi inspirada em Pacheco (2014, p. 4), que entende que “a prática da história de vida, por meio do modelo de ação pedagógica, desperta o vínculo afetivo, a empatia e a curiosidade de entrar no mistério, intimidade, destinos e esperanças de cada ser. Convida para uma escuta que transcende o que racionalmente está sendo contado”, abrindo um fluxo que é inacabado e potente de reparação e reprodução (Pacheco, 2014). Igualmente essa ideia foi suleada em Clandinin e Connelly (2011), que compreendem que o exercício de narrar/contar

uma história, seja ela de vida, de algo ou de uma situação, supõe selecionar e organizar elementos que estão dispersos e que se dão no transcurso da vida. Nesse movimento de contar o que foi vivido, os sujeitos se reafirmam, podendo, inclusive, modificar e criar novas histórias, dando sentido e significado ao que é e foi vivido, preocupando-se menos em entender o que o sujeito faz, vive ou experiencia, e mais o que ele reflete sobre a sua experiência.

Contudo, compreendendo que as identidades também estão relacionadas à cultura de um povo, "já que as pessoas que fazem parte de cada sociedade e suas respectivas culturas são constantemente expostas ao conjunto de conhecimentos que formam as práticas culturais" (Silva, 2019, p. 8), a professora sentiu a necessidade de dialogar sobre a história do Brasil, antes de a turma começar a narrar as suas histórias de vida. Apesar de no início do ano letivo, durante o conteúdo de brincadeiras e jogos tradicionais, a turma já ter conversado sobre uma história de invasão e não de descoberta do Brasil (Kayapó; Brito, 2014), nesse momento do "Projeto Identidades" a intenção era a de que os(as) estudantes pudessem participar mais ativamente do processo de contação de história, nesse caso, eles(as) contando e (re)escrevendo a história do Brasil.

Para tanto, suleados(as) pela questão "Brasil: qual história queremos contar?" e com imagens selecionadas previamente pela professora, conversamos sobre diferentes versões da história do Brasil, a exemplo do "descobrimento" e da "invasão", e narramos aquela que, para nós, fazia mais sentido naquele momento, colocando por escrito (e também com desenhos) essa história em um cartaz. Destacamos que enquanto contávamos a história do Brasil, refletimos sobre as diferentes matrizes ancestrais do povo brasileiro, tanto retomando o que já tínhamos conversado no início do ano letivo sobre os povos indígenas e africanos, como também dialogando sobre outras questões, como privilégios e lugares de fala da branquitude, bem como a luta e a resistência do movimento negro no Brasil.

A tarefa de "Contação de História do Brasil" foi realizada no decorrer de duas aulas (não inteiras, mas sim partes delas). Na primeira aula montamos uma linha do tempo, com a cronologia dos fatos/história do Brasil, colamos as imagens e datamos os principais acontecimentos que estávamos narrando, refletindo e problematizando. Também refletimos sobre os povos indígenas e africanos. No segundo dia, problematizamos os privilégios da branquitude bem como dialogamos sobre o movimento negro, momento em que surgiu o debate sobre as diferentes cores das pessoas negras, o que foi conversado com a turma a partir dos estudos de Munanga (1999) sobre a mestiçagem no Brasil.

Durante essa tarefa, portanto, dialogamos sobre a diversidade de etnias indígenas no/do Brasil (Kayapó; Brito, 2014) e sobre os diferentes povos africanos

que vieram sequestrados e escravizados do continente africano para o nosso país (Silva, 2008). Também, sobre as influências e práticas culturais (conjunto de conhecimentos adquiridos) que ambos os povos – indígenas e africanos – trouxeram para a nossa sociedade, à exemplo de costumes, relações sociais, manifestações intelectuais, artísticas e religiosas (Silva, 2019).

Na tentativa de contextualizar os dilemas e antagonismos da colonização no Brasil, conversamos sobre as ações dos(as) brancos(as) para apagar a história do povo negro e ocultar sua identidade original, a exemplo do afastamento da religiosidade de matriz africana, desde a catequização, demonizando os cultos, inferiorizando a cultura e os costumes, tentando, assim, erradicar tudo aquilo que remete ao povo africano (Araújo; Soares, 2019). Apagamento esse que Munanga (1999) chama de genocídio, o qual vai para além da morte física das pessoas, pois remonta à morte de seus hábitos e culturas. O que também se estende aos povos indígenas.

Conversamos sobre esse genocídio ter sido um projeto de nação, que Munanga (1999) chamou de “Projeto de Mestiçagem”, cuja intenção era o apagamento/morte de todas as diferenças para a criação de uma nova e “verdadeira” civilização brasileira, composta de pessoas não negras, de preferência “brancas puras”. Nesse momento, uma estudante negra perguntou: “tá, mas e como que iam fazer isso, matando todo mundo que nem no nazismo que colocavam as pessoa tudo nas câmaras de gás? (Notas de Campo, 26/09/2023). A professora conversou com a turma sobre a mestiçagem ser um dos projetos que objetivavam uma sociedade pautada em um modelo hegemônico – branco – que seria resultado, ao longo dos anos da miscigenação entre pessoas brancas com pessoas negras, estratégia essa que visava que os(as) filhos(as) dessa miscigenação passariam a não reconhecerem a sua negritude como um ponto central, ou seja, como se essas pessoas perdessem a sua identidade (Munanga, 1999).

Durante essa conversa, uma estudante branca falou: “sora, isso parece ser muito verdade. Meu pai é negro, porque toda a família dele é negra, só que a minha avó diz que não, que ele é moreno, mas não negro. Minha avó por parte de mãe é muito racista”. Manifestação essa que despertou uma série de inquietações na turma, que resultou em diálogos sobre situações de racismo, processos identitários e colorismo a partir do que eles(as) vivem e experienciam nos seus cotidianos. Seguindo o diálogo, uma colega negra narrou: “lá em casa também é assim, meu pai é negro e minha mãe é branca, aí eu sou assim, acho que sou negra, sim, é sou”. Uma outra colega branca disse: “lá na igreja do meu bairro já fiquei sabendo de vários casos de racismo, acho que lá não gostam muito de pessoas negras, não proíbem, mas sei que tratam diferente, olhando diferente as pessoas negras, muito racismo”. A menina negra respondeu: “minha mãe já contou que várias vezes quando eu era

pequena, e ela tava na pracinha comigo, as pessoas duvidavam que ela era minha mãe, porque ela é branca e eu negra, e já até perguntaram porque ela tinha me adotado, como se eu não pudesse ser filha dela" (Notas de Campo, 26/09/2023).

A partir daquilo que os(as) estudantes estavam identificando e apontando como atitudes racistas, a exemplo da não aceitação da negritude do pai de uma das estudantes por parte da sogra, da situação de a igreja tratar diferente as pessoas negras e da não aceitação de que uma mãe branca possa ter uma filha negra pela relação sanguínea, conversamos sobre o que eles(as) achavam dessas situações, e de como eles(as) pensam que seriam as três situações apontadas se no lugar da pessoa negra estivesse uma pessoa branca. Um estudante branco respondeu: "ia ser muito diferente, porque, por exemplo, nunca aconteceu isso na minha família, e nunca olharam torto pra gente por causa da nossa cor". E um colega, também branco, disse: "nada a ver, tudo vocês dizem agora que é racismo". Uma menina negra respondeu: "muito fácil tu branco falar isso, não sabe nem como é ser olhado torto no mercado. É muito diferente sim, se fossem pessoas brancas naquelas situações, as situações nem aconteceriam" (Notas de Campo, 26/09/2023).

Diante desses diálogos, conversamos sobre os privilégios da branquitude *suleados(as)* em Barbosa (2015) que, ao problematizar a representação da pessoa branca como um padrão universal de humanidade, que chama de "branquitude", ressalta que esta posição de pertencimento à branquitude como algo hegemonicamente aceito lhe garante um lugar simbólico e confortável na sociedade, conferindo-lhe, portanto, um privilégio em razão da sua cor. Para a autora, "o negro, em contraposição, é reduzido a uma coletividade sobre a qual se faz relação de traços fenotípicos com estereótipos sociais e morais, culminando no racismo" (Barbosa, 2015, p. 22). Portanto, como reforça Carone e Bento (2002, p. 23), "a cor/raça protege o indivíduo branco do preconceito e da discriminação raciais na mesma medida em que a visibilidade do negro o torna um alvo preferencial de descargas de frustrações impostas pela vida social".

Em aula, seguimos conversando sobre essa configuração social que classifica e hierarquiza pessoas em razão de a cor conferir privilégios às pessoas brancas e que "crescer sem essa pressão, sem ter que fazer esse enfrentamento diário ao racismo é um grande privilégio que nós, indivíduos brancos, temos e precisamos estar cientes" (Bins, 2020, p. 159). Inclusive, segundo Silva (2017, p. 27), a branquitude trata de "um constructo ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista", e é exatamente essa posição que confere muitos privilégios. Ademais, tendo em vista que pouco se fala, menos ainda se escreveu sobre a branquitude na literatura brasileira, "é como se a consciência de ser branco não existisse no Brasil por causa da mestiçagem" (Munanga, 2017, p. 10), o que

fica evidente na fala do estudante branco que, ao não concordar com os diálogos dos(as) colegas que estavam contando situações de racismo, manifesta que não se pode mais falar nada, porque “agora tudo é racismo”.

Percebemos, na narrativa da estudante negra, a necessidade de ela posicionar-se enquanto mulher negra e que sabe o que está falando a partir das suas experiências de vida, em contraposição ao estudante branco que fala que “tudo é racismo”, parecendo não perceber o lugar de privilégios do qual está falando. Diante dessa situação, dialogamos sobre lugar de fala a partir da compreensão de Ribeiro (2017, p. 84), que aponta que “pensar lugar de fala é uma postura ética, pois saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo”.

Por último, refletimos sobre algumas contribuições do movimento negro, a exemplo da promoção de releituras dos processos históricos vividos. Realizamos uma atividade de contação da história do Brasil a partir do questionamento “Brasil: qual história queremos contar?”. Além disso, priorizamos processos que buscassem um sentimento de pertencimento à cultura negra, da luta por ações afirmativas, a exemplo da legislação sobre cotas nas universidades, e de medidas reparativas (Candau; Russo, 2010).

Na sequência dessa tarefa, retomamos a atividade de “história de vida”. Para tanto, os(as) estudantes foram convidados(as) a escreverem e/ou desenharem (podendo ser colagem de fotos) as suas histórias de vida por meio de uma árvore genealógica, com a seguinte questão norteadora: “Que cultura(s) e história(s) carrego comigo?”. Junto com a árvore genealógica, escreveriam nos seus corpos contornados no papel pardo uma autodeclaração de raça/cor. Muitos(as) estudantes manifestaram que não sabiam/conheciam seus/suas ancestrais. Tendo em vista que essa atividade dependia de vários fatores, especialmente porque uma parte dela precisaria ser realizada fora da escola, por meio de uma pesquisa dos(as) estudantes junto com os(as) seus/suas familiares, o que demandava tempo, disponibilidade e também, de certo modo, interesse, essa tarefa foi sendo realizada à medida que os(as) estudantes iam trazendo para a aula as suas pesquisas.

Cabe destacar que nesse momento estávamos atravessando o conteúdo de Funk. A professora recentemente tinha retornado do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), onde havia participado do minicurso “Professor, eu sou negro(a)? A construção identitária de discentes por meio dos marcadores das africanidades nas aulas de educação física escolar”, ministrado em 17/09/2023 por um professor e pesquisador negro de Fortaleza/CE. A docente já tinha apresentado para os(as) estudantes o quadro dos marcadores das africanidades, em uma das aulas de Funk em que também assistiram a um videoclipe de funk, o que será discutido e analisado em outro trabalho.

Os marcadores das africanidades<sup>4</sup> fazem parte do instrumental criado pela professora Sandra Petit (2015), que compõe a Pretagogia – “proposta antirracista voltada tanto para negros(as) como para não negros(as) cultivarem sua dimensão de africanidade, para além do fenótipo de cada pessoa” (Mendonça, 2021, p. 136) –, com o objetivo de possibilitar que educadores(as) pudessem identificar suas africanidades a partir de sua história e cultura, bem como perceber como a cosmopercepção africana e suas marcas estão presentes no cotidiano brasileiro e afrodiáspórico.

Assim, percebendo que os(as) estudantes não estavam tão entusiasmados(as) com a tarefa, e com a intenção de impulsioná-los(as) a escreverem as suas próprias histórias de vida (Bins, 2020), a primeira autora apresentou a sua árvore genealógica. Nesse momento, se instrumentalizou com os marcadores das africanidades com os quais os(as) estudantes já tinham tido contato. Escolheu, para circunscrever a sua narrativa, os marcadores (1) História do meu nome, (2) História da minha linhagem, inclusive agregados, (3) Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação, (4) Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/territorialidades e Desterritorialidades negras (movimentos de deslocamento geográficos, corporais e simbólicos) e, (5) Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida (Alves; Petit, 2015). Contou, a partir deles, um pouco sobre si, sobre a sua família, seu lugar de pertencimento, suas memórias afetivas com relação à comida, mostrou fotos dos(as) seus avós/avôs, do seu pai, irmão e até do seu cachorro.

Para Bins (2020), o movimento de nós, professores(as), nos abrimos para os(as) estudantes antes de querer que eles(as) se abram para nós é um modo interessante de estimulá-los(as) a escreverem suas próprias histórias de vida e a refletirem sobre a sua ancestralidade. Inclusive, notamos que após a professora partilhar a sua história, alguns(as) estudantes também começaram a partilhar as histórias dos seus nomes e os sabores das suas infâncias. Outros(as) narraram que não sabiam e/ou não conheciam as histórias dos seus nomes, tampouco dos seus lugares de pertencimento. A professora, mais uma vez, convidou os(as) estudantes a pesqui-

---

<sup>4</sup> (1) História do meu nome, (2) História da minha linhagem, inclusive agregados, (3) Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação, (4) Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/territorialidades e Desterritorialidades negras (movimentos de deslocamento geográficos, corporais e simbólicos), (5) Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida, (6) Pessoas negras referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referências do mundo, significativas para mim, (7) Simbologias da circularidade/Tempos cíclicos e da natureza, (8) Mestras e Mestres negras/negros (da cultura negra), (9) Escrituras negras, (10) Curas/Práticas de saúde, (11) Cheiros “negros” significativos, (12) Festas afro da minha infância e festas de hoje, (13) Lugares míticos e territórios afro marcadores (investidos pela negritude), (14) Músicas/Cantos/Toques/Ritmos/Estilo afro, (15) Práticas e valores de iniciação/Ritos de transmissão e ensino, (16) Danças afro, (17) Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) – práticas corporais de afirmação e de negação dos traços negros diacríticos, (18) Representação da África/Relações com a África, (19) Negritude – Força e resistência, (20) Artesanato, (21) Outras tecnologias, (22) Valores de família/Filosofia, (23) Racismos (perpetrados e sofridos), (24) Formas de conviver/Laços de solidariedade/Relações comunitárias, (25) Relação com a natureza, (26) Religiosidades pretas, (27) Relação com as mais velhas e os mais velhos/Senhoridade (respeito aos mais experientes), (28) Vocabulário afro/Formas de falar, (29) Relação com o chão (Vivências e simbologias), (30) Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais, jogos e outros) (Alves; Petit, 2015).

sarem em casa, junto com seus familiares, suas respectivas histórias. Percebemos que com esse movimento eles(as) ficaram mais empolgados para realizar a tarefa, ainda que muitos(as) seguissem desinteressados(as) com as propostas do projeto e reclamassem para ter aula de futebol ou vôlei.

Nas aulas seguintes continuamos construindo as nossas histórias. Os conteúdos de Capoeira e de Huka-Huka retomaram algumas questões sobre as nossas ancestralidades africanas e indígenas e nos auxiliaram a (re)conhecer alguns traços das nossas identidades associadas a esses povos. Conversamos sobre o fato de que, apesar de grande parte da população brasileira ter ascendência indígena e africana, nossos nomes e sobrenomes ainda serem majoritariamente de origem europeia, muito em razão dos processos de dominação colonial, em que se buscava dessocializar e despersonalizar os(as) africanos(as) para inseri-los(as) na escravização. Com relação ao sobrenome, muitos(as) eram nomeados com relação ao local de desembarque, a exemplo de “da Costa”, “da Silva”, entre outros, sempre remetendo a um(a) proprietário(a) dessa pessoa escravizada. Tais apagamentos até hoje dificultam mapeamentos de registros étnicos (Carvalhinhos, 2007).

Alguns(as) estudantes começaram a identificar seus sobrenomes e a conversar entre si sobre possivelmente serem de origem africana e/ou indígena. Fizemos um mapeamento dos sobrenomes de quem estava na aula e identificamos que pelo menos oito pessoas poderiam ter sobrenomes de origem indígena e/ou africana. Percebemos que essa dinâmica de aula incentivou muitos(as) estudantes a conversarem com as suas famílias e produzirem as suas árvores genealógicas. Tanto que nas aulas seguintes conseguimos finalizar a tarefa da nossa história de vida contada nos nossos corpos contornados em papel pardo.

Considerando a oralidade como uma importante fonte de conhecimento (Alves; Petitt, 2015), foi combinado com a turma a realização de uma exposição, para toda a escola, com o que tinha sido produzido com o “Projeto Identidades” – História do Brasil e Histórias de Vida. No entanto, nem todos(as) os(as) estudantes concordaram, muitos(as) narraram que não gostariam de partilhar as suas histórias com pessoas que não tinham participado de toda a construção do que resultou o projeto. Assim, acordamos que a exposição fosse apenas para a turma, e que só narrariam as suas histórias de vida aqueles(as) que se sentissem confortáveis naquele momento.

No dia 28/11/2023 realizamos a exposição das histórias de vida e da história do Brasil, produzidas pelo coletivo da turma do sexto ano, no salão da escola. Também desenvolvemos uma roda de conversa para partilha das nossas histórias de vida. A professora começou narrando a sua história, nesse momento, com ela já contada no papel pardo. Nesse movimento, alguns(mas) estudantes também foram desejando partilhar as suas histórias, contando-as na roda de conversa. Apesar de

alguns(as) estudantes comentarem que esse tipo de aula não era aula de Educação Física – reforçando uma concepção de Educação Física orientada pelos paradigmas da aptidão física e esportiva (Bracht; González, 2005) –, inclusive desrespeitando os(as) colegas no momento da atividade, a maioria da turma participou, se envolveu, escutou as histórias dos(as) colegas, respeitou os momentos de fala de cada colega, dialogou sobre as questões em comum das/entre as suas histórias. Foi um momento de partilha bastante interessante e que sinalizou uma forma de aproximação e sensibilização da turma para com o tema.

### **"A minha/nossa história deixa que eu/a gente conta": apontamentos transitórios**

Este estudo, por meio da pesquisa narrativa, refletiu e analisou o "Projeto Identidades" realizado nas aulas de Educação Física com uma turma de sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS. Projeto que aconteceu durante três meses de uma pesquisa-ação participante que turma e professora fizeram parte no ano letivo de 2023.

Compreendemos que a intencionalidade da pesquisa-ação participante, sustentada por uma proposta pedagógica decolonial e intercultural, possibilitou que turma e professora construíssem e experienciassem coletivamente o "Projeto Identidades", que resultou em uma exposição das histórias – do Brasil e de vida, de cada estudante e da primeira autora (professora e pesquisadora) – produzidas no e pelo coletivo da turma do sexto ano, no salão da escola, bem como uma roda de contação dessas histórias de vida, valorizando a oralidade como fonte de conhecimento.

No exercício de trabalhar as noções de identidades e ancestralidade nas aulas de Educação Física, atravessamos diversas questões: refletimos sobre as diferentes matrizes ancestrais do povo brasileiro, com destaque para os povos indígenas e africanos; dialogamos sobre a diversidade de etnias indígenas, bem como os diferentes povos africanos que foram trazidos de forma forçada ao Brasil para serem escravizados; conversamos sobre as influências e práticas culturais desses povos, trazendo exemplo de costumes, manifestações intelectuais, artísticas, entre outras para o nosso país e que também constituem quem somos hoje; problematizamos os privilégios e lugares de fala da branquitude e dialogamos sobre a luta e a resistência do movimento negro no Brasil.

Igualmente, construímos as nossas árvores genealógicas, contamos as nossas histórias de vida nos nossos corpos desenhados em papel pardo, nos instrumentalizando por alguns marcadores das africanidades. Muitos(as) de nós descobrimos a história dos nossos nomes; alguns(as), o significado e a origem dos seus nomes e sobrenomes. Partilhamos nossos sabores de infância e fizemos a nossa autodeclaração étnico-racial. Aproximamo-nos (e por vezes nos afastamos) uns(as)

dos(as) outros(as) pelas nossas histórias, demarcando a importância de se contar a própria história, tanto das nossas culturas como de nossas vidas. Conversamos sobre racismo e algumas pessoas compartilharam situações das suas vidas nas quais passaram por ele.

No entanto, tudo isso não aconteceu de forma linear, tampouco harmônica. Em muitos momentos foi necessário trabalhar em um sentido de tentar desconstruir alguns pensamentos tradicionais e conservadores, tanto nossos, como dos(as) estudantes, o que nem sempre foi possível de se atingir, levando à necessidade de reconhecer os nossos pensamentos, ações e práticas ainda bastante pautadas pela lógica da colonialidade para que então pudessemos agir sobre ela. Igualmente, por vezes, os(as) estudantes manifestaram preferir alguma prática esportiva, afirmando que as aulas do “Projeto Identidades” não eram aulas de Educação Física, o que nos demandou a fazer negociações.

Diante de tantos limites e possibilidades, compreendemos que o “Projeto Identidades”, além de ter sido um movimento que possibilitou à primeira autora e aos(as) estudantes a expressão – escrita, desenhada e oral – como forma de dar sentido e significado ao que é vivido, também possibilitou a construção de brechas e possibilidades de se (re)conhecer outras histórias e outras narrativas de mundo em nossa própria sociedade, bem como (re)conhecer nossa própria história de vida, nossas identidades e ancestralidade.

## Referências

ALVES, Maria Kellynia Farias; PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia, pertencimento afro e os marcadores das africanidades: conexões entre corpos e árvores afroancestrais. *In: MACHADO, Adilbênia Freire; ALVES, Maria Kellynia Farias; PETIT, Sandra Haydée (Org.). Memórias de Baobá II*. 1 ed. v. 1. Fortaleza: Imprece, 2015, p. 125-145.

ARAÚJO, Aldevane de Almeida; SOARES, Emanuel Luis Roque. Práticas educativas, memórias e oralidades. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v1i1.3628>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BARBOSA, Luciene Cecilia. Educação para as Relações Étnico-Raciais: um caminho possível para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 168, p. 17-26, maio 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/27347/14609>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BINS, Gabriela Nobre. **Tecendo saberes, tramando a vida – a Educação Física e a Pedagogia Griô**: uma experiência autoetnográfica de uma professora de educação física na RME POA. Orientador: Vicente Molina Neto. 2020. 442 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, p. 144-150.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **A Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHINHOS, Patrícia de Jesus. As origens dos nomes de pessoas. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2007.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

GOMES, Vanderlei de Paula. **Comunicações do corpo lugar e a pedagogia griô: expressões e procedimentos de pertencimentos**. Orientadora: Cláudia Luisa Zeferino Pires. 2019. f. 297. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociência, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. *In*: SILVA, Thomas T. (Org.). **Alienígenas na sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 178-189.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

KAYAPÓ, Edson Kayapó; BRITO, Tamires Brito. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme**, Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445/5817>. Acesso em: 15 jan. 2024.

LANETTE, Caroline. **Participatory Action Research as a decolonial method**. Site Refugee Hosts, jun. 2022. Disponível em: <https://refugeehosts.org/2022/06/23/participatory-action-research-as-a-decolonial-method>. Acesso em: 14 jan. 2024.

MENDONÇA, Esther Costa. Pedagogia decolonial: a preta-gogia como suporte para uma educação antirracista. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**, Campo Grande, v. 1, n. 20, p. 133-144, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/5888/4794>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. *In*: MULLER, Tania Mara; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017, p. 10-13.

NIETO, Sônia. **Razones del profesorado para seguir con entusiasmo**. Barcelona: Octaedro, 2006.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afro ancestral e tradição oral: contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SILVA, Alberto da Costa e. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

SILVA, Glauber Paiva da. Noções de identidade de Stuart Hall e o diálogo com o patrimônio cultural imaterial. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30., 2019, Recife. **Anais [...]**. Recife: Associação Nacional de História, 2019.

SILVA, Priscila Elisabete. Exórdio: apresentação da proposta. *In*: MULLER, Tania Mara e CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017, p. 14-20.

TAVARES, Natacha da Silva. **Construção curricular, interculturalidade e Educação Física**: possíveis ressonâncias. Orientador: Elisandro Schultz Wittizorecki. 2021. 215 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 14 jan. 2024.