



SERTÃO LÚDICO: JOGOS E BRINCADEIRAS QUILOMBOLAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

PLAYFUL SERTÃO: QUILOMBOLA GAMES AND PLAY IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Tiago Gomes Pereira. Licenciando em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

gomespereiratiago392@gmail.com

Reginaldo dos Santos Matos Filho. Licenciando em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

reginaldomatos.uefs007@gmail.com

Weslei de Jesus Costa. Licenciando em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

wesleidejesus06@gmail.com

Suzana Alves Nogueira Souza. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana.

sansouza@uefs.br

RESUMO

Trata-se de um relato de experiência com o objetivo de descrever as possibilidades da experiência e aproximação dos estudantes com jogos e brincadeiras populares da cultura Quilombola, em uma escola rural situada na Matinha, distrito de Feira de Santana, Bahia. O público-alvo foram adolescentes do 7º ano do Ensino Fundamental e o projeto foi desenvolvido em parceria com o professor de educação física da turma e da gestão escolar. Os resultados evidenciaram elevado engajamento dos estudantes, fortalecimento das relações interpessoais, ampliação da participação nas aulas e maior valorização das práticas culturais locais. Observou-se também o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, a partir das

ABSTRACT

This is an experience report aiming to describe the possibilities of students experiencing and engaging with popular games and activities from Quilombola culture in a rural school located in Matinha, a district of Feira de Santana, Bahia. The target audience was seventh-grade students from the second cycle of elementary school, and the project was developed in partnership with the class's physical education teacher and the school administration. The results showed high student engagement, strengthened interpersonal relationships, increased participation in classes, and greater appreciation of local cultural practices. The development of autonomy and creativity was also observed, based on the adaptations and reinterpretations of the proposed games and activities. It is concluded that the intervention significantly contributed to the

adaptações e ressignificações dos jogos e brincadeiras propostas. Conclui-se que a intervenção contribuiu significativamente para a valorização da cultura quilombola no ambiente escolar, promovendo uma Educação Física mais crítica, contextualizada e inclusiva, além de favorecer a formação integral dos estudantes por meio de práticas pedagógicas alinhadas a sua realidade sociocultural

Palavras-chave: educação física escolar; cultura quilombola; jogos e brincadeiras.

appreciation of Quilombola culture in the school environment, promoting a more critical, contextualized, and inclusive Physical Education, as well as favoring the integral development of students through pedagogical practices aligned with their sociocultural reality.

Keywords: school physical education; quilombola culture; games and activities.

1 INTRODUÇÃO

O objeto de intervenção deste relato são os jogos e brincadeiras quilombolas presente na escola do campo, na zona rural. Esses jogos e brincadeiras são importantes para a cultura e formação dessas crianças, pois ali eles vão além de seus comportamentos habituais (Vygostky, 2007). Aqui relatamos a experiência desenvolvida no projeto “SERtão Lúdico”, no componente curricular Prática Curricular em Educação Física IV, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que contempla em sua ementa a elaboração, planejamento, execução e avaliação de projetos de ações extensionistas na Educação Física.

O Projeto “SERtão Lúdico” se apresenta como um caminho para valorizar as tradições do campo, ao mesmo tempo que contribui para a formação de sujeitos conscientes e criativos. Tudo isso, dando ênfase ao espaço escolar como um espaço capaz de proporcionar vivências que partem da realidade social dos sujeitos e a valorização das raízes culturais de um território. Mais do que uma intervenção, esse trabalho é a forma de socializar o que é produzido dentro da Universidade.

O interesse em realizar esta experiência surgiu a partir de diferentes motivações que se entrelaçam com uma única finalidade. Os autores deste trabalho tiveram vivências na educação do campo e puderam perceber que, nesse contexto, a Educação Física é frequentemente negligenciada, seja pela ausência de materiais, seja pela limitação da estrutura física das escolas, observando que esse componente

exige um espaço adequado para as aulas práticas e materiais necessários para as intervenções. Nesse sentido, desenvolver este projeto representa também uma forma de ressignificar tais experiências, possibilitando aos estudantes do campo o acesso a práticas pedagógicas significativas que os próprios autores, em sua trajetória escolar, não tiveram oportunidade de vivenciar.

A proposta ganha ainda mais relevância ao trazer para o espaço escolar práticas corporais que dialogam com a realidade da comunidade quilombola do Distrito da Matinha, em Feira de Santana. Busca-se, assim, superar os limites estruturais impostos à escola do campo e valorizar as práticas culturais locais por meio de jogos e brincadeiras quilombolas, entendendo que a intervenção não apenas promove a ludicidade, mas também contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de sua identidade cultural. Além disso, possibilita aos estudantes mediadores a capacidade de irem *in loco* intervirem no espaço escolar e colocarem em prática alguns saberes necessários à prática docente. Portanto, este trabalho ganha uma relevância acadêmica para professores de educação física em formação, já que essa vivência irá reverberar na formação e na mobilização de saberes que Tardif (2002) menciona acerca da formação de professores e na construção da identidade, saberes que são: da formação, curriculares, vivenciais e disciplinares.

O objetivo deste relato é descrever as possibilidades da experienciação e aproximação dos estudantes 7º ano do Ensino Fundamental com jogos e brincadeiras populares da cultura Quilombola em uma escola rural situada na Matinha, distrito de Feira de Santana, Bahia.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A ESCOLA COMO PALCO DO BRINCAR E DA FORMAÇÃO INTEGRAL

Gomes e Eichler (2024) apontam que a escola possui papel fundamental no desenvolvimento integral dos sujeitos, sendo também um espaço de enfrentamento

da indiferença epistêmica e de fortalecimento da reflexão crítica acerca do conhecimento produzido socialmente. Desse modo, a escola passa a ser compreendida além de um espaço que ensina gramática e alfabetização, e assume um papel formativo, crítico e socialmente comprometido com a problematização do conhecimento historicamente produzido. Carvalho e Amaral (2025) reafirmam esse posicionamento quando diz que a escola também é um lugar de problematização crítica e debate sobre as fragilidades enfrentadas no social e dentro do ambiente escolar; e que ela não deve ser reduzida a um lugar de mera transmissão de saberes, mas sim constituir-se como ambiente de criação de caminhos e possibilidades para a formação integral dos sujeitos.

Diversas obras ao longo do tempo descrevem a escola sob diferentes perspectivas, mas se interligam entre si. Saviani (2008) compreende a escola como instância em que o saber sistematizado e organizado é apropriado pelos estudantes. Já Libâneo (2012) acrescenta que a escola também se configura como espaço de encontro de culturas e de socialização de saberes. Apesar das distintas definições, observa-se um consenso na relevância da escola para o desenvolvimento social, cultural e cognitivo dos sujeitos.

Um estudo de Pinheiro (2023) acrescenta que o uso da cultura como possibilidade da Educação Física escolar só potencializa o ensino e a valorização da cultura, além de acompanhar as várias transformações do mundo contemporâneo, e ajuda a pensar sobre a qualidade do ensino nas escolas. Pensar na escola implica também considerar os corpos que nela estão inseridos. Esses corpos não podem ser reduzidos a dimensões isoladas, mas devem ser compreendidos em sua totalidade, como sujeitos que sentem, expressam-se e produzem cultura. Nesse sentido, a Educação Física assume um papel pedagógico fundamental, superando à prática esportiva, e voltada à formação integral dos estudantes, privilegiando também como forma educacional a ludicidade, que deixa o ensino ainda mais prazeroso.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reforça esse entendimento ao destacar a Educação Física como área responsável por proporcionar experiências significativas com as diferentes práticas corporais, reconhecendo-as como manifestações culturais. Jogos, brincadeiras, danças, lutas, esportes e

ginásticas são compreendidos não apenas como atividades motoras, mas como produções sociais e históricas que permitem a ampliação do repertório cultural dos estudantes e contribuem para a formação crítica e cidadã.

Nessa direção, Soares *et al.* (1992), por meio da abordagem crítico-superadora, propõem que a Educação Física escolar saia dessa visão reducionista apenas do rendimento e da reprodução de técnicas repetitivas, e se amplie como uma prática pedagógica comprometida com a realidade social dos alunos, com a inclusão e com a valorização da cultura dos estudantes. Em diálogo com essa perspectiva, Nunes (2025) destaca que a formação continuada fundamentada na abordagem crítico-superadora favorece práticas pedagógicas reflexivas, contextualizadas, e voltadas à emancipação humana.

Além disso, Duarte, Santos e Zanatta (2025) destacam que a articulação entre educação científica, identidade cultural e práticas escolares contribui para processos de inclusão e transformação social. Assim, a Educação Física se reafirma como componente curricular essencial, capaz de promover a diversidade cultural, a emancipação e a formação integral dos sujeitos.

2.2 NO CHÃO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA

A Educação do Campo no Brasil é resultado das lutas históricas de trabalhadores rurais e movimentos sociais que reivindicaram o direito a uma escola voltada para suas especificidades. Como destaca Caldart (2004, p. 25), a Educação do Campo é “[...] um projeto político-pedagógico construído a partir das necessidades concretas dos sujeitos que vivem e trabalham no campo”. Nesse sentido, não se trata apenas de levar a escola para o espaço rural, mas de construir uma prática educativa vinculada à realidade, à cultura e à identidade do campo. Santos (2022) reforça essa perspectiva ao evidenciar a importância de práticas pedagógicas contextualizadas e vinculadas aos territórios, especialmente em comunidades tradicionais.

Segundo Arroyo (2012), a Educação do Campo deve ser compreendida como um campo de disputa política, no qual se confrontam projetos de sociedade. Para o

autor, não é possível pensar a escola rural apenas como uma extensão da urbana, mas como um espaço de resistência e afirmação de direitos. Molina (2017) reforça essa perspectiva ao afirmar que a Educação do Campo deve promover processos formativos emancipatórios, capazes de fortalecer a autonomia e a identidade dos povos do campo. Soares e Amorim (2025) reafirmam essa compreensão ao destacarem o caráter político da educação em territórios tradicionais como fundamental para a afirmação de direitos e o enfrentamento das desigualdades sociais.

No entanto, o campo brasileiro é diverso, abrigando uma multiplicidade de sujeitos sociais, como agricultores familiares, ribeirinhos, indígenas e quilombolas. Essa pluralidade exige que a Educação do Campo contemple diferentes realidades culturais e históricas. De acordo com Costa, Andrade e Andrade (2023), ao realizar uma revisão sistemática da literatura, é possível observar interfaces entre a Educação do Campo e a Educação Quilombola, mas também diferenças marcantes que não podem ser desconsideradas.

É nesse processo que se destaca a Educação Escolar Quilombola, reconhecida legalmente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n.º 08/2012). Essas diretrizes estabelecem que o currículo deve estar pautado na valorização da memória coletiva, da ancestralidade, da oralidade e da identidade étnico-racial das comunidades quilombolas. Soares e Amorim (2025) destacam que tais diretrizes possuem papel central na afirmação de direitos, no combate ao racismo estrutural e no fortalecimento das identidades no cotidiano escolar quilombola.

Arruti (2019) ressalta que a Educação Quilombola “[...] não pode ser reduzida à condição de modalidade da Educação do Campo, pois carrega especificidades étnico-raciais e territoriais próprias”. Em linha semelhante, Silva e Menezes (2017) afirmam que a Educação Escolar Quilombola representa a passagem “[...] do silenciamento à emancipação [...]”, uma vez que possibilita a afirmação da identidade coletiva, a valorização dos saberes tradicionais e a resistência contra práticas históricas de exclusão. Sousa *et al.* (2024) evidenciam que as práticas culturais,

religiosas e sociais das comunidades quilombolas constituem estratégias fundamentais de resistência e afirmação identitária ao longo do tempo.

Além disso, Custódio (2020) evidencia, a partir da análise de propostas curriculares estaduais, que a Educação Quilombola ainda enfrenta desafios quanto à produção de materiais didáticos e à formação docente, reforçando a necessidade de políticas públicas específicas. Soares e Amorim (2025) destacam, nesse contexto, a persistência de desafios, como a falta de recursos didáticos específicos, a precarização do trabalho docente e a necessidade de maior articulação entre escola, comunidade e políticas públicas. Essa situação só mostra que, embora inserida no contexto mais amplo da Educação do Campo, a Educação Quilombola possui demandas próprias que precisam ser reconhecidas e respeitadas.

2.3 BRINCAR PARA CRIAR A PRÓPRIA IDENTIDADE

Os jogos e brincadeiras são formados por práticas culturais fundamentais para a formação do indivíduo em todas as suas particularidades. O lúdico vai muito além do brincar, ele dita sentimentos, identidade, medeia valores, modifica atitudes e tem um forte impacto na construção do indivíduo. Nesse sentido, Huizinga (1938), em sua obra “Homo Ludens”, destaca que o jogo é um fenômeno cultural constitutivo da vida em sociedade, estando presente na formação das identidades e na construção de significados. De forma complementar, Kishimoto (1994) defende que o lúdico, como recurso pedagógico, possibilita à criança aprender de maneira prazerosa, organizando sentidos e socializando saberes. Essa perspectiva é reforçada por estudos mais recentes que apontam que, por meio do brincar, a criança atribui significados ao mundo, expressa sentimentos e constrói habilidades (Sousa; Santos, 2024).

A educação física escolar usa muito dos jogos e brincadeiras como objeto de atividades para os alunos, e isso é importante pois é possível dialogar amplamente e promover a autonomia dos estudantes. Nesse sentido, pesquisas atuais destacam que as práticas corporais, como jogos, brincadeiras e danças, fazem parte da cultura das comunidades e são transmitidas entre gerações, refletindo valores e identidades

culturais, devendo ser consideradas no contexto da Educação Física escolar (Campos; Maldonado, 2023).

No âmbito das comunidades quilombolas, os jogos e brincadeiras tradicionais são centrais, pois assumem meios de preservação cultural daquele povo, além de exercerem papel importante na sociabilidade e na troca de afetividade. Estudos mostram que essas práticas traduzem a identidade cultural das comunidades, estando presentes tanto no cotidiano quanto nas práticas escolares, sendo inclusive resgatadas no currículo por meio de atividades pedagógicas (Sousa; Santos, 2024). Além disso, as brincadeiras refletem saberes construídos coletivamente e transmitidos entre gerações, funcionando como forma de resistência cultural (Campos; Maldonado, 2023).

Dessa forma, os jogos e brincadeiras são compreendidos como meio de desenvolvimento motor e cognitivo, mas também como prática constitutiva de culturas e valores sociais. Eles permitem a vivência de diferentes papéis, favorecem a cooperação, estimulam a criatividade e desenvolvem a capacidade de resolução de conflitos, aspectos essenciais para a formação integral do sujeito. Nesse contexto, observa-se que as crianças reproduzem e ressignificam suas experiências por meio das brincadeiras, expressando elementos do seu cotidiano e da cultura em que estão inseridas (Andrade; Brandão, 2021).

Além disso, carregam uma dimensão simbólica que transmite tradições, preserva a memória coletiva e cria laços de pertencimento, fortalecendo identidades individuais e coletivas. Assim, os jogos e brincadeiras possuem uma potência muito grande na formação pessoal e social, uma vez que contribuem não apenas para a aprendizagem de habilidades, mas também para a construção de atitudes críticas, solidárias e culturais, que refletem diretamente na forma como crianças e jovens se relacionam em sociedade, ainda que atualmente essas práticas convivam com influências de tecnologias e brinquedos industrializados (Andrade; Brandão, 2021; Sousa; Santos, 2024).

3 METODOLOGIA

A intervenção foi realizada em uma escola de pequeno porte localizada no Distrito da Matinha, em Feira de Santana, que atende a uma comunidade quilombola. O público-alvo são os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, com uma média de 25 (vinte e cinco) a 30 (trinta) alunos.

A intervenção fundamentou-se na abordagem crítico-superadora da Educação Física, descrita por Soares *et al.* (1992), que propõe superar a visão tradicional centrada no rendimento esportivo e no tecnicismo, reconhecendo a Educação Física como uma prática social e cultural comprometida com a formação integral e crítica dos educandos. Nessa perspectiva, as práticas corporais são entendidas como manifestações culturais e históricas que expressam identidades, valores e saberes, permitindo que o aluno desenvolva consciência crítica sobre o mundo em que vive.

Os jogos e brincadeiras populares foram utilizados como principal objeto de intervenção e entendidos como práticas culturais que constroem identidades, socializam saberes e promovem o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos. Trabalhar com essas práticas possibilita ressaltar a cultura local e apresentar novas possibilidades pedagógicas além dos esportes tradicionais, ampliando o papel da Educação Física no processo formativo, fazendo os alunos observarem que as aulas de Educação física vão muito além do “baba” para os meninos e “baleado” para as meninas.

As aulas foram geminadas, tiveram duração de 50 (cinquenta) minutos cada, e foram realizadas às segundas-feiras, nos dois últimos horários da manhã. Sendo assim, a intervenção teve duração de 1h40min. (uma hora e quarenta minutos) por semana. Durante as cinco intervenções, a metodologia seguiu as seguintes etapas:

- Aproximação com a cultura local: as atividades partiram de jogos e brincadeiras já conhecidos pelos alunos, valorizando os saberes e as práticas da comunidade quilombola. Partiram de um início teórico, uma discussão sobre o que eles já sabem ou já viram e, logo em seguida, algumas práticas.

- Variações e modificações: foram propostas adaptações nas regras e na forma de jogar, incentivando a autonomia e a criatividade dos estudantes.
- Incentivo à criatividade: os alunos foram estimulados a explorarem sentimentos, interagirem com diferentes manifestações culturais e participarem ativamente da criação e modificação das regras.
- Atividade analítica, com apresentações em grupo sobre algumas atividades trabalhadas durante o processo.
- Festival de jogos: ao final do projeto, foi realizado o “Festival de Jogos e Brincadeiras Populares Quilombolas” com a turma, como culminância do processo de aprendizagem.

A avaliação ocorreu de forma contínua ao longo das intervenções, considerando não apenas a execução motora, mas também a participação, a cooperação e o envolvimento dos estudantes nas atividades. Ao final de cada aula, foi realizada uma roda de conversa, o que dialoga com a abordagem crítico-superadora, para que os alunos pudessem refletir sobre a vivência, compartilhar experiências e dialogar sobre os significados das práticas realizadas, ou seja, um momento de avaliação. Luckesi (2011) expõe que a avaliação é uma forma de acompanhamento e diagnóstico dos estudantes, e não como uma forma de repressão ou punição. Dessa forma, a avaliação é para compreender o processo do estudante e auxiliar na sua aprendizagem, partindo de sua situação e ajudando na sua construção e crescimento.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A intervenção pedagógica foi desenvolvida ao longo de cinco aulas geminadas, com duração de 1h40min. semanais, estruturadas a partir da proposta metodológica previamente definida no projeto, que articulava momentos teóricos, vivências práticas e reflexão coletiva. Desde a primeira aula, foi possível observar que a estratégia de

iniciar com a aproximação aos conhecimentos dos alunos favoreceu o engajamento da turma, uma vez que os estudantes se reconheceram nas práticas corporais propostas, especialmente por se tratarem de jogos e brincadeiras presentes em seu contexto sociocultural.

Na aula inicial, foi proposta discussão sobre as brincadeiras já conhecidas pelos alunos, que foram a queimada, o pega-pega, pula-corda e cabo-de-guerra, e se evidenciou uma participação mais ativa dos alunos, que demonstraram interesse e familiaridade com as atividades. Esse movimento confirma a perspectiva Freiriana que visa que o ensino deve partir da realidade concreta dos sujeitos, como mencionado no estudo de Santos e Andrade (2024), que deixam bem explícita a importância dessa perspectiva e as contribuições que a metodologia tem nas aulas. Além disso, ao reconhecer essas práticas como produções culturais, a intervenção dialoga com a ideia de que o espaço da aula precisa ser um espaço de problematização e ressignificação daquilo que é proposto, conforme apontam Gomes e Eichler (2024).

Na aula seguinte, a proposta foi trabalhar com corrida do limão, corrida de saco e pega-pega. Foram introduzidas variações e modificações nas regras dos jogos, e se observou um avanço significativo na autonomia e na criatividade dos estudantes. Com base nisso, os alunos passaram a sugerir novas formas de jogar, adaptando as atividades de acordo com suas próprias ideias, o que demonstra uma apropriação crítica das práticas corporais. Esse resultado reforça o entendimento de que o brincar, além de ser uma atividade recreativa, constitui-se como um espaço de produção de sentidos, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural, conforme discutido por autores como Costa, Barros e Kunz (2018).

Outro aspecto relevante identificado ao longo da intervenção seguinte foi o fortalecimento das relações interpessoais e do trabalho coletivo por meio das danças e cantigas quilombolas e cabra-cega. A cabra-cega possibilitou a introdução também de uma discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual nas aulas de Educação Física. Essa aula fez com que os alunos refletissem sobre as barreiras enfrentadas por essas pessoas e trouxe uma discussão muito rica sobre o assunto.

Durante as atividades em grupo e nas apresentações analíticas, os estudantes demonstraram maior cooperação, diálogo e respeito às diferenças, aspectos que

foram registrados nos relatórios como avanços importantes no comportamento da turma. Esse dado dialoga diretamente com a proposta do projeto, de promover não apenas o desenvolvimento motor, mas também a formação de sujeitos críticos e socialmente participativos, além de se alinhar à concepção de educação do campo como espaço de construção de identidade e direitos, bem como de um espaço de emancipação humana e de construção de políticas públicas potentes contra um projeto educacional excludente, conforme Souza *et al.* (2023).

A atividade analítica marcou a penúltima intervenção, que envolveu apresentações em grupo, evidenciou a capacidade dos alunos de refletirem sobre as práticas vivenciadas, atribuindo significados às experiências corporais e trazendo para a aula apresentações em grupo usando danças, cartazes e histórias da região em que a escola estava inserida. Esse momento foi fundamental para consolidar a articulação entre teoria e prática, elemento central da proposta metodológica do projeto, que buscou efetivar a práxis pedagógica. Nesse sentido, observa-se que os estudantes não apenas participaram das atividades, mas também passaram a compreendê-las como manifestações culturais carregadas de história e identidade.

A culminância do projeto foi a conclusão das intervenções, feita com a realização do “Festival de Jogos e Brincadeiras Populares Quilombolas”, que evidenciou de forma mais ampla os resultados da intervenção. A participação ativa dos alunos, o envolvimento coletivo e a valorização das práticas culturais locais demonstraram que a proposta alcançou seu objetivo de ampliar o repertório cultural dos estudantes e ressignificar a Educação Física no contexto escolar. Esse momento final também reforçou a importância de práticas pedagógicas que dialogam com a realidade dos sujeitos, especialmente em contextos de educação quilombola, como discutem Arruti (2019) e Costa, Andrade e Andrade (2023), ao destacarem a necessidade de valorização das especificidades culturais desses territórios.

No que se refere à avaliação, realizada de forma contínua e processual, os registros apontam que os alunos evoluíram não apenas na execução das atividades, mas também em aspectos como participação, cooperação e reflexão crítica. As rodas de conversa ao final de cada aula se mostraram fundamentais para esse processo, pois permitiram aos estudantes expressarem suas percepções e construir

coletivamente o significado das experiências vividas. Essa prática está em consonância com as reflexões de Souza e Pereira (2024), que compreendem a roda de conversa como um instrumento de acompanhamento e diagnóstico da aprendizagem, e um momento de acolhimento e ato de escuta.

Por fim, ao articular os dados empíricos obtidos nos relatórios com o referencial teórico do projeto, é possível afirmar que a intervenção contribuiu significativamente para a valorização das práticas corporais como manifestações culturais, para o fortalecimento da identidade quilombola dos estudantes e para a ampliação das possibilidades pedagógicas da Educação Física no contexto da educação do campo. Dessa forma, o projeto não apenas atingiu seus objetivos, mas também evidenciou a potência de propostas pedagógicas que partem da realidade dos sujeitos e promovem uma formação crítica, criativa e socialmente comprometida.

5 CONCLUSÃO

A intervenção pedagógica desenvolvida evidenciou a potência da Educação Física como componente curricular comprometido com a formação integral dos estudantes, especialmente quando fundamentada em práticas que dialogam com a realidade sociocultural dos sujeitos. Ao longo das aulas, foi possível observar que a valorização dos jogos e brincadeiras populares, com ênfase no contexto quilombola, contribuiu de forma significativa para o engajamento dos alunos, favorecendo não apenas a participação nas atividades, mas também a construção de sentidos acerca das práticas corporais vivenciadas.

Mesmo diante das dificuldades estruturais por parte da falta de um espaço adequado para a realização das aulas e com algumas intercorrências advindas da gestão escolar, os resultados apontam que a organização metodológica adotada, estruturada em momentos de problematização, vivência e reflexão, possibilitou a articulação entre teoria e prática, elemento central para uma boa realização e resultado final das atividades. Nesse sentido, os estudantes não se limitaram à

reprodução dos movimentos, mas avançaram na compreensão das práticas como manifestações culturais historicamente produzidas, o que reforça a importância de abordagens que superem perspectivas reducionistas da Educação Física.

Outro aspecto relevante diz respeito ao desenvolvimento de competências sociais, como cooperação, respeito e trabalho coletivo, evidenciadas ao longo das atividades e, principalmente, nos momentos de interação em grupo e nas rodas de conversa. Tais avanços indicam que a intervenção contribuiu além do desenvolvimento motor, alcançando dimensões formativas mais amplas, em consonância com os objetivos propostos no projeto.

A culminância, materializada no “Festival de Jogos e Brincadeiras Populares Quilombolas”, sintetizou os aprendizados construídos durante o processo, evidenciando o protagonismo dos alunos e a valorização de seus saberes culturais. Esse momento final reforçou a importância de práticas pedagógicas que reconhecem e legitimam as identidades dos sujeitos, sobretudo em contextos historicamente marginalizados, como o das comunidades quilombolas.

Dessa forma, conclui-se que a intervenção alcançou seus objetivos ao promover a ampliação do repertório cultural dos estudantes, fortalecer a identidade local e contribuir para a construção de uma Educação Física mais crítica, contextualizada e socialmente comprometida. Além disso, o estudo apontou a necessidade de continuidade de propostas pedagógicas dessa natureza, que reconheçam a cultura corporal como campo de conhecimento e como instrumento de transformação social no ambiente escolar, além de mostrar que um mesmo jogo ou brincadeira pode ser passível de construção e reconstrução, mas sem perder seu caráter cultural e afetivo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Girlaine Pessoa; BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. O brincar das crianças quilombolas da comunidade do Ginete. **Anais do SEMGEPRAxis**, 2021.

ARROYO, Miguel G. Educação do campo: um campo de direitos e de identidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 33-46, 2012.

ARRUTI, José Maurício. Educação escolar quilombola: políticas públicas e práticas pedagógicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 171, p. 6-29, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMPOS, Félix William Medeiros; MALDONADO, Daniel Teixeira. Comunidades quilombolas, práticas corporais e Educação Física escolar. **Revista de Educação Popular**, 2023.

CARVALHO, Silvana Martins de; AMARAL, Débora Monteiro do. Práticas pedagógicas de Educação Física em escolas do campo na perspectiva libertadora. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 10, e19730, 2025.

COSTA, Fábio; ANDRADE, João; ANDRADE, Maria. Educação do campo e educação quilombola: diálogos e especificidades. **Revista de Educação do Campo**, v. 8, n. 1, p. 1-20, 2023.

COSTA, Renata; BARROS, Ana; KUNZ, Elenor. O brincar e o desenvolvimento da criança: reflexões sobre ludicidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-222, 2018.

CUSTÓDIO, André. Educação escolar quilombola e políticas públicas: desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-20, 2020.

DUARTE, Bruna Marques; SANTOS, Gilvan Andrade dos; ZANATTA, Shalimar Calegari. Clubes de Ciências na Escola do Campo: investigação, identidade cultural, inclusão e transformação social. **Dialogia**, e28206, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Claudia da Silva; EICHLER, Marcelo Leandro. A função da escola na Sociedade da Ignorância. **Revista Liberato**, v. 25, n. 44, p. 219-227, 2024.

GOMES, Lucas; CARVALHO, José; MIZUSAKI, Livia. Jogos como prática cultural e identidade social. **Revista da Educação Física**, v. 33, n. 2, p. 44-56, 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1938.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES, João; SILVA, Maria. Educação escolar quilombola: do silenciamento à emancipação. **Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, n. 1, p. 65-82, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e processos de resistência. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 27-46, 2017.

NUNES, Hellen Cristina dos Santos. **A formação continuada baseada na abordagem crítico-superadora e sua influência na prática docente na educação física**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Bauru, 2025.

PINHEIRO, Jonas Gomes. **Educação física escolar e cultura quilombola: um diagnóstico do ensino das práticas corporais na escola quilombola Santo André em Abaetetuba-PA e suas relações com a cultura quilombola**. 2023. (75 f.). Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2023.

SANTOS, Luziane Laurindo dos. **Do chão do quilombo Ilha São Vicente – TO: uma prática extramuros para o ensino de história**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2022.

SANTOS, Rogério Oliveira dos; ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de. A teoria e a prática de Paulo Freire: um paradigma contra-hegemônico para o processo de construção da leitura e da escrita. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED**, v. 5, n. 12, p. 1-19, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Carlos. Jogos e brincadeiras quilombolas como resistência cultural. **Revista Etnográfica**, v. 23, n. 2, p. 211-229, 2019.

SOARES, Adriana Carvalho; AMORIM, Mônica Maria Teixeira. As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola no “chão” da escola. **Revista Desenvolvimento Social**, Montes Claros, v. 31, n. 1, p. 112-118, jan./jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.46551/issn2179-6807v31n1p112-118>.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, João Victor de Oliveira *et al.* O pedaço de chão bem-aventurado, terra sem males, terra prometida: o quilombo Costaneira na perspectiva da circularidade. **Revista Saberes**, Caicó, v. 24, n. 1, 2024.

SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues de; SANTOS, Arlene Nascimento dos. O brincar em comunidades quilombolas e as práticas curriculares. **Educação Amazônia**, 2024.

SOUZA, Érica de Souza *et al.* As contribuições do Movimento Nacional por uma Educação do Campo na construção de políticas públicas para as escolas do campo. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 2, p. 197-221, maio/ago. 2023.

SOUZA, Fabiana Gomes; PEREIRA, João Carlos Lima. Rodas de conversa na educação infantil: o espaço democrático da fala. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 10., 2024, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.