



ACESSO ABERTO

Data de Recebimento:
14/09/2026

Data de Aceite:
21/09/2026

Data de Publicação:
28/09/2026

*Autor correspondente:

Juliana Dantas Côrtes dos Santos
Mestranda em Ciências da
Atividade Física. Professora da
rede pública municipal, Rio de
Janeiro, Brasil. E-mail de conta-
to: jcortes@id.uff.br

Citação:

SANTOS, J.D.C; SILVA,
C.A.F. Corpo, território e edu-
cação antirracista: consciência
corporal e contracolônização em
uma escola pública periférica.
Revista Multidisciplinar em
Educação e Meio Ambiente,
v. 7, n. 3, 2026. [https://doi.
org/10.51161/integrar/rema/4980](https://doi.org/10.51161/integrar/rema/4980)

DOI: 10.51161/integrar/
rema/4922

Editora Integrar© 2026.
Todos os direitos reservados.

CORPO, TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO ANTIRRA-
CISTA: CONSCIÊNCIA CORPORAL E CONTRA-
COLONIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA PE-
RIFÉRICA

Juliana Dantas Côrtes dos Santos^a, Carlos Alberto Figueiredo da Silva^a.

^aDPrograma de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física (PPGCAF), Universidade
Salgado de Oliveira (UNIVERSO).

RESUMO

Introdução: na periferia, o corpo da criança negra chega à escola marcado pelo território, pelas restrições de circulação, pela violência e pela relação racial que o antecede. Metodologia: estudo qualitativo de orientação reflexiva, construído a partir de registros em diário de bordo de uma professora regente, ao longo do primeiro semestre de 2026, em escola pública de comunidade periférica no estado do Rio de Janeiro, analisados por análise temática. A leitura articula o corpo-território (Rocha; Haesbaert), o poder sobre territórios e corpos (Foucault; Agamben; Mbembe), a corporeidade negra (Fanon; Gomes) e a contracolônização de Antônio Bispo dos Santos. Resultados: os registros indicaram que o território condiciona o corpo que chega à escola; que um tempo diário de relaxamento, respiração e alongamento abriu um espaço de afirmação; e que houve mudanças na convivência e na ocupação do espaço. Episódios como a aceitação da palavra Oruam na alfabetização e os relatos das crianças sobre o próprio lugar mostraram a cultura do território sendo tratada como saber. Conclusões: de forma situada, sem relação de causa, dar tempo e atenção ao corpo, numa chave antirracista e contracolônial, pode abrir formas mais inteiras de presença e pertencimento, ainda que não substitua políticas públicas nem a formação docente.

Palavras-chave: Racismo; Educação; Criança; Corpo Humano; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Introduction: in peripheral areas, the Black child's body arrives at school marked by territory, by restrictions on movement, by violence, and by the racial relation that precedes it. Methodology: a qualitative, reflexive study built from a generalist teacher's field-journal records over the first semester of 2026, in a peripheral public school in the state of Rio de Janeiro, analyzed through thematic analysis. The reading articulates body-territory (Rocha; Haesbaert), power over territories and bodies (Foucault; Agamben; Mbembe), Black corporeity (Fanon; Gomes), and the counter-colonization of Antonio Bispo dos Santos. Results: the records indicated that territory conditions the body arriving at school; that a daily time for relaxation, breathing, and stretching opened a space of affirmation; and that changes occurred in co-existence and in the occupation of space. Episodes such as accepting the word

Oruam in literacy work and the children's accounts of their own place showed the culture of the territory being treated as knowledge. Conclusions: in a situated way, without a causal relation, giving time and attention to the body, in an anti-racist and counter-colonial key, may open fuller forms of presence and belonging, even if it does not replace public policy or teacher education.

Keywords: Racism; Education; Child; Human Body; Elementary Education.

1 INTRODUÇÃO

O corpo de uma criança negra na periferia não é só um corpo que cresce. Aprende cedo onde pode ir e como se mover, dentro de fronteiras que ninguém ensina na lousa e que todo mundo ali conhece. Fronteiras feitas de som de tiro, do caveirão descendo a rua, do medo que faz a mãe fechar a janela antes de escurecer. Quando essa criança chega à escola, traz esse corpo inteiro, com os ritmos, as contenções e o jeito de ocupar ou de encolher no espaço.

A experiência aqui relatada nasce da docência. Atuando como professora regente dos anos iniciais em uma escola de comunidade periférica, no estado do Rio de Janeiro, um detalhe foi ficando nítido nos registros ao longo do primeiro semestre de 2026: crianças que voltavam da quadra para a sala antes de a aula de Educação Física terminar, corpos tensos, um jeito contido de estar na escola. Eram vinte e oito crianças entre oito e dez anos, a maioria negra e moradora do entorno. Daí a pergunta que organiza este relato: como o corpo, o território e a educação antirracista se cruzam na escola pública periférica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Escreve-se isto mais de vinte anos depois da Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008. Não é pouco tempo. Segundo Gomes (2012), essas leis não pedem um conteúdo a mais no currículo, e sim uma ruptura no modo de ver a escola e a raça. Mesmo assim, o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena segue chegando em pedaços, na dependência de quem resolve encarar. Rodrigues e Rossi (2024) tocam numa ferida ao mostrar professoras que veem a tensão racial acontecer na própria aula e chegaram à docência sem ferramenta para nomear aquilo.

Para ler esses registros, recorre-se a leituras que se completam. O corpo-território indica que corpo e lugar não se separam e chegam juntos à escola (ROCHA, 2019; HAESBAERT, 2020). A discussão sobre o poder que recai sobre certos territórios e certos corpos ajuda a entender a periferia (FOUCAULT, 1999; AGAMBEN, 2004; MBEMBE, 2018). A corporeidade negra dá conta do corpo que a história marcou e que também resiste (FANON, 2008; GOMES, 2019). E a contracolônização de Antônio Bispo dos Santos (2015) oferece a chave pedagógica, um modo de acolher, em vez de corrigir, o corpo e a cultura que a criança traz. Nada disso é usado para transformar raça, território e comportamento numa relação de causa.

O objetivo deste relato de experiência é analisar como o território, a corporeidade negra e as práticas de consciência corporal se relacionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de episódios registrados em diário de bordo por uma professora regente, no primeiro semestre de 2026, em uma escola pública de comunidade periférica no estado do Rio de Janeiro.

2 METODOLOGIA

Trata-se de estudo qualitativo de orientação reflexiva, que analisa registros do próprio cotidiano docente. A experiência é examinada de forma sistemática e situada: descreve-se o episódio, pensa-se a

decisão tomada e coloca-se isso em diálogo com a teoria. Não se buscou medir nem generalizar, e sim compreender que sentidos se produziram naquela escola, naquele semestre. O material empírico saiu do registro sistemático em diário de bordo, instrumento comum em pesquisas que olham a própria prática, no qual quem ensina anota episódio, fala, decisão e o que muda com o tempo, com compromisso de ser fiel ao que viveu (ZABALZA, 2004). Os registros foram feitos ao longo de todo o primeiro semestre de 2026 e, depois, retomados de forma sistemática para este recorte.

A turma era composta por vinte e oito crianças entre oito e dez anos, a maioria negra e moradora do entorno da escola. A Educação Física era conduzida por um professor específico; como regente, a autoria ficava com a turma na maior parte do dia e conduzia as práticas corporais possíveis dentro da própria aula, como a roda, o relaxamento e a brincadeira. Parte dos episódios apareceu quando as crianças voltavam da quadra para a sala, e o que se registrou veio do que se observou na convivência diária, do que esse professor relatava e do que as próprias crianças diziam. A análise seguiu os passos da análise temática (BRAUN; CLARKE, 2021): leitura do conjunto, codificação e agrupamento dos episódios recorrentes e definição de três eixos, sempre separando o que era registro do que era interpretação.

Aspectos éticos: este estudo não foi desenhado como pesquisa sobre crianças. O material analisado é a própria prática pedagógica e os registros dela decorrentes, produzidos no exercício da docência, e não por um protocolo montado para pesquisar. Por essas características, enquadra-se no art. 1º, parágrafo único, inciso VII, da Resolução CNS nº 510/2016, que dispensa de registro e avaliação pelo sistema CEP/CONEP as pesquisas de aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que identifiquem os sujeitos. Assim, não se aplica número de aprovação em Comitê de Ética. Ainda assim, observaram-se os princípios da Declaração de Helsinque e o respeito aos direitos da criança. A escola teve ciência do trabalho, preservou-se o anonimato das crianças e da instituição, e retirou-se qualquer informação que permita identificá-las.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os episódios a seguir vieram do diário e foram organizados depois da análise temática. Não valem como amostra nem autorizam generalização. Procurou-se o que se repetia e o que destoava, em três eixos.

O território condiciona o corpo

Ao longo do semestre, algumas crianças voltavam para a sala antes de a aula de Educação Física terminar. O professor comentava que a atividade parava cedo, que uma ou outra desistia depois de poucos minutos e pedia para sair. O diário não diz a causa disso. Mas, lido junto de falas soltas sobre sono, barulho e a proibição de brincar fora de casa, o território ficou difícil de ignorar.

Hoje, três crianças da turma voltaram para a sala antes de a aula de Educação Física terminar. O professor contou que elas tinham parado a atividade depois de poucos minutos e pedido para sair. Perguntei o que tinha acontecido. Uma delas respondeu que não tinha dormido por causa do barulho lá fora. Não perguntei mais.
(Diário de bordo, março de 2026)

Várias crianças contaram que brincam quase sempre dentro de casa ou na casa de parente, e falaram da proibição de ficar na rua ou na praça por causa da insegurança. Daí não se tira uma relação de causa entre violência e desempenho do corpo. Fica um indício: a chance de brincar e circular, ou a falta dela, entra na leitura do movimento.

Perguntei à turma onde brincam quando não estão na escola. A maioria respondeu: na casa de um primo, na casa de uma amiga, dentro de casa mesmo. Ninguém disse rua. Ninguém disse praça. Uma menina disse que tem uma pracinha perto, mas que a mãe não deixa ir.
(Diário de bordo, abril de 2026)

Rocha (2019) nomeia o que se via. Corpo-território: o corpo e o lugar não se separam, chegam juntos à sala, e o que se vive no território fica inscrito no jeito de mover. Segundo Santos, M. (1999), o território é o espaço usado, feito das relações e das técnicas que acontecem nele, e não o desenho no mapa. Haesbaert (2020), numa leitura decolonial, acrescenta que esse espaço é disputado, atravessado por poder, e que a mobilidade prometida vira, para quem mora na margem, confinamento. É a praça que a mãe proíbe, a rua que o tiroteio fecha. O mesmo autor, retomando Porto-Gonçalves, fala em territórios de r-existência, não só resistir, mas existir a partir de um lugar próprio.

Esse poder sobre a circulação e sobre a vida tem uma história que ajuda a ler a periferia. Foucault (1999) mostrou que o poder moderno passou a fazer viver e deixar morrer, e que, na escala da população, é o racismo de Estado que decide quem se protege e quem se abandona. Agamben (2004) leva isso ao limite ao pensar o estado de exceção que vira rotina e a vida nua, aquela que se inclui na sociedade pela forma como é excluída dela. Mbembe (2018) dá a esse arranjo o nome de necropolítica, um poder que administra a morte e recai, de novo, sobre corpos negros e pobres. Nada disso é pano de fundo da aula. É a condição concreta de onde a criança sai para chegar à escola.

Insistir no corpo tem razão de ser. Segundo Merleau-Ponty (2011), é pelo corpo que se está no mundo, antes de haver palavra para o que se sente, e a criança percebe, ocupa e recua com o corpo muito antes de saber explicar. Le Breton (2016) lembra que esse corpo não é folha em branco, ele é construído e carrega sentido social. E sobre o corpo negro esse sentido costuma chegar de fora, pelo olhar do outro (NOGUEIRA, 1998). Fanon (2008) descreveu a cena: o olhar que fixa o corpo negro desmancha o esquema do próprio corpo e devolve à criança uma imagem que não foi ela quem escolheu. Assim, a criança que volta cedo da quadra e o corpo tenso dizem menos de um temperamento e mais de uma relação social que a antecede.

Um tempo para o corpo

Diante desses registros, passou-se a abrir a aula com um tempo de relaxamento, respiração e alongamento, com música instrumental. O gesto foi simples, sem projeto antirracista pronto, e foi sendo registrado o que acontecia.

Coloquei a música antes de começar o alongamento. Alguns riram no início, acharam estranho. Depois de alguns minutos, o grupo estava quieto de um jeito diferente do silêncio de obediência. Era outro tipo de quietude. Fiquei olhando para os rostos.
(Diário de bordo, maio de 2026)

Gomes (2019) ajuda a nomear o que estava em jogo. Ela pensa a corporeidade negra numa tensão entre regulação e emancipação, um corpo que a história tratou de disciplinar e submeter, e que também é lugar de resistência e reinvenção. Por essa chave, parar, respirar e alongar deixam de ser só técnica de relaxamento e entram numa pedagogia de afirmação, um gesto de devolver o corpo à criança. Rosa e Ramos (2024), discutindo um currículo cultural na educação física, defendem que a aula valorize as práticas corporais e o repertório que a criança traz da vida. Foi o que o gesto simples mostrou: corpo reconhecido ocupa mais espaço.

Durante o relaxamento de hoje, pedi que respirassem fundo e pensassem em algo bom. Depois

perguntei o que tinham pensado. Um menino disse que pensou na avó. Uma menina disse que pensou em comer pizza. Outro disse que não conseguiu pensar em nada bom. Ficamos um tempo em silêncio depois disso.

(Diário de bordo, junho de 2026)

Guardou-se esse episódio porque mostrou respostas diferentes à mesma proposta. A atividade não produzia efeito igual em todo mundo. Isso lembra que a experiência é situada e que não cabe uma leitura única sobre o grupo.

Convivência, contracolônização e pertencimento

A pergunta pedagógica é o que a escola faz com esse corpo que chega marcado. Aqui o pensamento de Antônio Bispo dos Santos (2015), o Nego Bispo, ajuda a virar a chave. Bispo dos Santos distingue a colonização, que opera pela síntese, engolindo e apagando os modos de existir para devolver um só, apresentado como universal, da contracolônização, o movimento dos povos que resistem e reexistem a partir dos seus próprios modos de vida. É importante marcar que ele evita, de propósito, o termo decolonial. Para o autor, para se descolonizar seria preciso ter sido colonizado primeiro, e o pensamento dos povos quilombolas e indígenas nunca foi colonizado, resiste desde sempre. No lugar da síntese, ele propõe a confluência, águas que se encontram sem que uma dissolva a outra, e a biointeração, em que terra e gente não se separam. Por um caminho próprio, e não pelo debate acadêmico, ele chega a uma relação entre corpo e terra próxima daquela que a geografia decolonial de Haesbaert (2020) nomeia como corpo-território.

Levando essa ideia para a sala, uma educação antirracista lida por essa chave é menos correção e mais confluência. É legitimar o corpo-território que a criança traz, em vez de pedir que ela o deixe na porta. Um episódio pequeno guardou a discussão inteira. Numa atividade sobre as letras, ao se chegar ao O, uma criança propôs Oruam. Seria possível corrigir, empurrar para uma palavra mais escolar. Preferiu-se ficar com a que veio da vida dela, do funk, do território. A cultura da periferia entrou na escola pela porta da frente, e a escolha antirracista foi não fechar essa porta. Nos termos de Bispo dos Santos (2015), houve ali um gesto de confluência: a cultura do território tratada como saber.

Houve também uma atividade em que se pediu que as crianças contassem o lugar onde moram. O que veio não foi paisagem bonita. Veio tiroteio, rua sem manutenção, medo, promessa de poder público que não se cumpre, mas veio também comida, quintal, nome de rua, gente conhecida. Elas narraram o território pelo que o corpo faz ali e, ao narrar, ocuparam a palavra sobre o próprio lugar.

As mudanças do semestre não foram lineares. Teve semana de cooperação e teve semana de conflito. Ainda assim, alguns registros recorrentes apontavam mudança no jeito de circular e de conviver.

Percebi hoje que as crianças estão descendo e subindo a escada de outro jeito. Sem empurrar. Sem atropelamento. Alguém disse com licença para passar. Não sei quando isso começou a acontecer, mas aconteceu.

(Diário de bordo, maio de 2026)

No começo do semestre, alguns olhavam para o chão quando eu falava. Hoje, durante uma roda de conversa, uma menina sustentou o olhar enquanto explicava sua opinião. Falou com firmeza e esperou a resposta dos colegas.

(Diário de bordo, junho de 2026)

Schucman (2020) dá densidade a essas cenas. Ao estudar a branquitude, mostra como a brancura funciona como norma silenciosa, o lugar não marcado a partir do qual os outros corpos são medidos. Almeida (2019) completa: o racismo não é desvio de conduta de alguns, é estrutura, e opera mesmo quando

ninguém o declara. Numa sala onde a norma é branca, uma criança negra ocupar a palavra e o próprio olhar já diz de um deslocamento. Não se mede esse gesto, anota-se e compara-se com outros registros de participação.

Durante o futebol, houve briga por causa de um gol duvidoso. Achei que ia precisar interromper. Mas um menino que normalmente é o mais agitado se colocou no meio e disse: deixa, a gente joga de novo. O jogo continuou. Fiquei olhando sem intervir.

(Diário de bordo, junho de 2026)

O jogo mostra uma mediação entre pares que apareceu sozinha. Neste eixo, o que fica é o coletivo: cuidado, negociação e reconhecimento do outro passando a ocupar certos momentos da convivência. É aí, na convivência, que o pertencimento começa a se ensaiar. E pertencimento, aqui, é político. É a criança negra da periferia ocupando o corpo, a palavra e o território dentro da escola.

4 CONCLUSÃO

Este relato costurou três fios. O corpo da criança negra chega à escola como corpo-território, marcado pelo que o lugar permite ou nega (ROCHA, 2019; HAESBAERT, 2020). Esse lugar, na periferia, é muitas vezes governado pela exceção e pela necropolítica, um poder que decide quem circula e quem se recolhe, quem vive e quem se deixa morrer (FOUCAULT, 1999; AGAMBEN, 2004; MBEMBE, 2018). E a educação antirracista, lida com Fanon (2008), Gomes (2019) e a contracolônização de Bispo dos Santos (2015), aparece menos como conteúdo e mais como gesto: legitimar esse corpo-território em vez de discipliná-lo.

O que os registros sugerem é modesto e importante. Dar tempo e atenção ao corpo, reconhecer a cultura que vem do território e tratar o saber da criança como saber pode abrir formas mais inteiras de presença e pertencimento. Não é remédio para problema estrutural. A violência do território e a desigualdade racial ultrapassam o que a escola resolve sozinha, e cobram política pública de segurança, lazer e circulação. Cobram também uma formação docente que não deixe o corpo, a raça e o território de fora do planejamento, sobretudo na periferia, onde tantas vezes a escola é o único lugar em que esse corpo pode respirar. Fica, como horizonte, a confluência de que fala Bispo dos Santos (2015): uma escola em que os corpos e os territórios das crianças possam se encontrar sem que um modo único de existir apague os outros.

CONFLITOS DE INTERESSE

Não há conflito de interesse.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. Estado de exceção. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

ALMEIDA, S. L. de. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Thematic analysis: a practical guide. London: Sage, 2021.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EdUFBA, 2008.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, N. L. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. *Perseu: história, memória e política*, n. 17, p. 123-142, 2019.

HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HAESBAERT, R. Do corpo-território ao território-corpo (da Terra): contribuições decoloniais. *GEOgraphia*, Niterói, v. 22, n. 48, p. 74-90, 2020.

LE BRETON, D. *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2016.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

NOGUEIRA, I. B. *Significações do corpo negro*. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

ROCHA, A. A. da. Corpo-território como argumento curricular de resistência. *Revista Teias*, v. 20, n. 59, p. 56-71, 2019.

RODRIGUES, R. C.; ROSSI, F. Relações étnico-raciais e africanidades na educação física escolar: reflexões sobre os saberes docentes. *Motricidades*, v. 8, n. 2, p. 129-141, 2024.

ROSA, A. A.; RAMOS, G. N. S. Educação física antirracista: currículo cultural em foco. *Revista Didática Sistêmica*, v. 25, n. 2, p. 157-169, 2024.

SANTOS, A. B. dos. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília, DF: INCTI/UnB, 2015.
SANTOS, M. O território e o saber local: algumas categorias de análise. *Cadernos IPPUR*, v. 13, n. 2, p. 15-26, 1999.

SCHUCMAN, L. V. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.