

Na confluência da cultura, movimento, ser humano e ambiente à Educação Física: um recuo conceitual antirracista

RESUMO:

A especificidade da educação física está na confluência das dinâmicas da cultura, do movimento, ser humano e do ambiente. O objetivo é explicitar as relações com os saberes subjacentes à docência e à pesquisa, de modo engajado por sujeitos racializados. Para isso, metodologicamente neste autoestudo, realizamos um recuo conceitual a partir da experiência de três professoras-pesquisadoras negras, que têm trabalhado com perspectivas antirracistas na educação física por três décadas. O sentido das africanidades nesse recuo é apoiado pela amizade crítica de dois pesquisadores também experientes. O foco está no ensino de educação física e nos processos formativos colaborativos entre professoras e estudantes, considerando a educação para as relações étnico-raciais. A discussão aborda criticamente como os conceitos de complexidade sistêmica e de transdisciplinaridade confluem à temporalidade na educação física.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para as relações étnico-raciais; Autoestudo das práticas de formação de professoras; Formação de professoras de educação física; Relação com o saber

Luiz Sanches Neto

Doutor em Ciências da Motricidade
(UNESP, 2014)
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Fortaleza, CE, Brasil
luizsanchesneto@ufc.br
<https://orcid.org/0000-0001-9143-8048>

Maurício Teodoro de Souza

Doutor em Educação Física
(UNICAMP, 2001)
Universidade Estadual de Montes Claros
(Unimontes)
Montes Claros, MG, Brasil
mauricio@mauricioteodoroeducacional.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-0917-7297>

Marlene Pereira dos Santos

Doutora em Educação (UFC, 2020)
Instituto Syntagma (IS)
Fortaleza, CE, Brasil
marpdosantos@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3428-3048>

Henrique Cunha Júnior

Doutor pelo Instituto Politécnico de Lorraine
(Nancy, França, 1983)
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Fortaleza, CE, Brasil
hcunha@ufc.br
<https://orcid.org/0000-0002-9664-5545>

At the confluence of culture, movement, human being and environment in Physical Education: an anti-racist conceptual retreat

Abstract

The specificity of physical education lies in the confluence of the dynamics of culture, movement, the human being, and the environment. The objective is to elucidate the relationships to knowledge underlying teaching and research, in a way that is engaged with racialized subjection. To this end, methodologically in this self-study, we undertake a conceptual retreat based on the experience of three Black teacher-researchers who have worked with anti-racist perspectives in physical education for three decades. The meaning of Africanities in this discovery is supported by the critical friendship of two other experienced researchers. The focus is on the teaching of physical education and on collaborative educative processes between teachers and students, considering education for ethnic-racial relations. The discussion critically addresses how the concepts of systemic complexity and transdisciplinarity converge with temporality in physical education.

Keywords: Education for ethnic-racial relations; Self-study of teacher education practices; Physical education teacher education; Relationship to knowledge

En la confluencia de cultura, movimiento, ser humanø y medio ambiente en la Educación Física: un retiro conceptual antirracista

Resumen

La especificidad de la educación física radica en la confluencia de las dinámicas de la cultura, el movimiento, ser humanø y el entorno. El objetivo es dilucidar las relaciones con los saberes subyacentes a la docencia y la investigación, desde una perspectiva participativa de sujetos racializados. Para ello, en este *self-study* metodológicamente, realizamos un retiro conceptual basado en la experiencia de tres profesorøs-investigadorøs negrøs que han trabajado con perspectivas antirracistas en educación física durante tres décadas. El significado de las africanidades en este retiro se sustenta en la amistad crítica de otras dos investigadorøs experimentadas. El enfoque se centra en la docencia de la educación física y en los procesos formativos colaborativos entre docentes y estudiantes, considerando la educación para las relaciones étnico-raciales. El análisis aborda críticamente cómo los conceptos de complejidad sistémica y transdisciplinariedad convergen con la temporalidad en la educación física.

Palabras clave: Educación para las relaciones étnico-raciales; Self-study de prácticas de formación docente; Formación de profesorøs de educación física; Relación con el saber

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa conecta-se à temática mais ampla da justiça social e equidade, com ênfase na decolonialidade na formação de professoras¹ de educação física. Em países da América Latina e do Caribe, como o Brasil, têm sido anunciadas posturas decoloniais a partir da experiência diaspórica *amefricana* (Gonzalez, 2020). Contudo, há certa ambiguidade em ideias simplificadas do que é decolonial porque, por um lado, tratar as atrocidades das invasões europeias na América e o escravismo criminoso transatlântico como se fossem processos de colonização é um eufemismo eurocêntrico. Afinal, invadir não é colonizar e as invasoras não são colonas (Querino, 2013). Por outro lado, as sujeitas africanas, ainda que na condição de escravizadas, colonizaram o Brasil no sentido da plenitude cultural e simbólica, estabelecendo raízes profundas e diversas, como na linguagem e nos processos educativos.

De acordo com Querino (2013), cada ser humano africano escravizado não era apenas mão de obra, mas quem de fato construiu a sociedade e a civilização brasileira. Esse marco temporal e civilizatório é um importante contraponto ao racismo científico e ao epistemicídio da intelectualidade negra na escolarização. Essas perspectivas decoloniais caminham na contramão de orientações monolíticas de políticas educacionais e de artefatos curriculares. À abordagem decolonial de educação interessa investigar fronteiras epistêmicas que nos coloquem para além dos muros das instituições do Estado (Miranda; Riascos, 2016). Nesse sentido, diferentes aportes teórico-metodológicos — como a decolonialidade e a educação para as relações étnico-raciais (ERER) — podem confluir com sentido epistêmico antirracista (Oliveira; Cunha Júnior; Domingos, 2025).

Especificamente no campo da educação física escolar, para o seu aprofundamento como componente do currículo na escolarização bem como na formação de professoras de educação física, é necessário apontar meandros formativos antirracistas, como sugerido por Nobrega (2020), e também revisitar o escopo antirracista das abordagens críticas, como recentemente realizado por Climaco (2026). A confluência desses saberes pressupõe o ajuntamento e a convivência de diferentes elementos, como rios que se encontram e mantêm sua essência (Santos, 2023). Nesse sentido, é um passo relevante problematizar a elaboração de currículos antirracistas a partir da discussão de histórias e cosmovisões afro-brasileiras, bem como das intersubjetividades e interseccionalidades nos processos de ensino e de aprendizagem.

De modo inexorável à diversidade da nossa experiência como seres humanos, estamos fadados a aprender (Charlot, 2000), assim como nossa condição humana nos requer estabelecer relações com os saberes que aprendemos (Venâncio *et al.*, 2022). A nossa condição humana é diversa porque somos sujeitos únicos. A experiência de ser racializado como sujeito humano também é diversa, bem como os modos como a racialização nos afeta em nossa intersubjetividade (Sanches Neto *et al.*, 2023). O racismo antinegras tem raízes profundas na sociedade brasileira e cada sujeito negro tem uma história singular de enfrentamento que demanda processos (auto)formativos (Cunha Júnior, 2023). Cotejamos alguns desses processos neste artigo,

¹ A letra ã indica uma forma não binária de reconhecer a problemática do sexismo na construção do texto (Venâncio *et al.*, 2021, p. 1).

fundamentado em um autoestudo colaborativo entre cinco professoras-pesquisadoras negras (Sanches Neto *et al.*, 2026). O objetivo é explicitar as relações com os saberes subjacentes à docência e à pesquisa, de modo engajado por sujeitos racializados.

Na próxima seção apontamos o sentido das africanidades para subsidiar um recuo conceitual antirracista na educação física. Para isso, abordamos aproximações entre a complexidade sistêmica e a transdisciplinaridade nos modelos científicos contemporâneos e seu impacto à educação física. Na sequência, detalhamos nossas escolhas no percurso metodológico do autoestudo. Logo após, discutimos os achados na forma de três arcos temáticos sobre os saberes relacionados à docência e à pesquisa. E finalmente, à guisa de conclusão, explicitamos o sentido antirracista nas relações com os saberes das professoras-pesquisadoras.

O sentido das africanidades em um recuo conceitual antirracista à educação física

Epistemologicamente e ontologicamente, a especificidade da educação física reside na confluência das dinâmicas de elementos da cultura, movimento, aspectos (inter)pessoais de ser humano e demandas do meio ambiente (Sanches Neto *et al.*, 2013). Por sua vez, essa confluência está subsidiada pelo pensamento da complexidade (Ovens; Hopper; Butler, 2013). A complexidade sistêmica implica as teorias científicas, suas rupturas e mudanças porque as ciências têm modelos conceituais que mudam com o tempo. A complexidade instaurou uma forma inovadora de pesquisa científica nas ciências humanas, que abrangeu algumas proposições teórico-metodológicas da educação física desde a década de 1980, como as abordagens desenvolvimentista (Tani *et al.*, 1988) e sistêmica (Betti, 1991). Embora a perspectiva da complexidade seja relativamente nova nas ciências do ocidente, ela já existia nas ciências africanas e no pan-africanismo (Cunha Júnior, 2010).

As culturas de base africanas fazem parte da cultura brasileira, mas são parcialmente ignoradas pelas propositoras de fundamentos para a educação e a educação física. Consequentemente, as filosofias africanas permanecem desconhecidas dentre os fundamentos filosóficos para a educação física no Brasil. Por exemplo, nas filosofias africanas de origem *Bantu*, temos o *Ntu* como princípio irradiador da vida (Cunha Júnior, 2010). Então, existe o problema do reconhecimento das filosofias africanas e a importância da inclusão da base africana para a complexidade do pensamento educacional na educação física brasileira. Porém, trabalhar com o conceito e com as metodologias da complexidade sistêmica a partir das africanidades requer formação em campos diversos da ciência, de modo formal e informal.

Na perspectiva de valorização das africanidades, para sujeitos negres, as vivências diárias com a própria família, com amigos e o convívio intergeracional com outros sujeitos negres e intelectuais de variadas tendências e formações é imprescindível. Há diferentes embates sobre a racialização e entraves no campo teórico que podem ser vislumbrados de modo pragmático em conversas informais, por exemplo, como eventuais pontos de discórdia em debates sobre a “questão negra” no marxismo, em teorias socialistas e nas formas de revoluções das populações negras. Além disso, a tecnologia disponível na atualidade nos permite a correspondência imediata com colegas em inúmeros países no exterior e a fluência mínima na comunicação mesmo baseada em diferentes

idiomas. É uma abertura impressionante, concomitante às possibilidades diaspóricas do afrofuturismo e à valorização das raízes das africanidades (Silva *et al.*, 2026).

Para Cunha Júnior (2020, 2022), duas perspectivas merecem destaque nos debates intergeracionais sobre as africanidades. A primeira é a importância das populações africanas na formação das Américas e a necessidade de combate ao racismo antinegrô para o bem viver no mundo. A segunda é a crítica sobre os marxistas brasileiros e a necessidade de revisão da teoria marxista para a sua viabilização no Brasil. Os intelectuais pálidos marxistas minimizam a relevância da “questão negra” ao dizer que a modernização capitalista acabaria com o racismo, em detrimento à luta de classes, estando o Brasil atrasado nesse sentido. Contudo, como essa relação não é meramente causal e o racismo está engendrado no capitalismo, a discussão antirracista a partir de pressupostos marxistas é necessária para fomentar avanços complexos na educação física (Climaco, 2026).

Como modelos de reflexão, as teorias são sempre limitadas com relação à realidade que é muito ampla e complexa. Há impossibilidade de modelos teóricos universais e, segundo Moura (2025), em interlocução com Cunha Júnior (2022), convém discutir o modelo científico da teoria marxista ao abordar o Brasil para cotejá-la e contestá-la a partir das experiências do movimento negro. Afinal, há fortes elementos formativos no movimento negro educador (Gomes, 2017). As teorias são limitadas às suas bases de observação a aos seus pressupostos, sendo que todas as teorias passam por superações e reformas. Então, o crivo conceitual que assumimos ao cotejar quaisquer modelos teóricos dá-se perante a realidade vivida pelas populações negras no Brasil e no mundo.

Assim como a ciência cartesiana foi rompida e substituída pelas teorias do caos, as visões científicas de complexidade sistêmica e transdisciplinaridade têm produzido rupturas não lineares, não generalistas, não universais e não determinísticas. A filosofia e a lógica sofreram grandes impactos dessas mudanças, resultando em críticas às ciências humanas com repercussões na educação física (Carvalho; Rubio, 2001). Entretanto, pouco mudou no Brasil quanto ao determinismo histórico na formação de novos professoras-pesquisadoras porque os currículos continuam sendo tentativas de controlar o impossível, de modo que as práticas curriculares têm pouca correspondência com as pesquisas sobre a intervenção e o âmbito formativo (Lopes; Macedo, 2018). Segundo Cunha Júnior (2023), a pesquisa empírica ainda tem pouca força no país. Podemos considerar que, aparentemente, as pesquisas sobre os estágios curriculares em cursos de licenciatura em educação física são uma exceção (Sanches Neto; Venâncio, 2025).

Além disso, a complexidade do processo histórico por vezes é desconsiderada no percurso formativo nos cursos de graduação e pós-graduação. Por exemplo, ainda não foram superadas as discussões sobre raça e mestiçagem, como supostas guias da nossa formação social, em detrimento à ascensão de defensores teóricos do colorismo. No entanto, a dominação eurocêntrica, o escravismo criminoso e a suas consequências no período pós-abolicionista não são determinados nem pela raça e muito menos pela mestiçagem, mas pelos meandros como as ideologias racistas estão imbricadas nas formas capitalistas de dominação (Ani, 1994; Sanches Neto; Oyama, 1999). As teorias sociais do ocidente cristão (incluindo o marxismo) são insuficientes para explicar a dinâmica específica da sociedade brasileira (Moura, 2025).

Por um lado, as teorias europeias foram concebidas na observação de sociedades pálidas que não tinham em si a contradição do escravismo criminoso e nem do racismo antinegrô como formas

de dominação, portanto precisam ser revisitadas porque não comportam as formulações necessárias para o estudo da sociedade brasileira. Por outro lado, mais agudamente sobre a crítica à importação de formulações científicas europeias, Guerreiro Ramos (2024) sempre defendeu a necessidade de realizarmos teorias a partir dos contextos da nossa realidade histórica. Porém, segundo Cunha Júnior (2022), a dependência científica brasileira tem produzido barreiras mentais que impedem a produção de ciência autônoma. Principalmente porque a classe dominante no país, tanto científica como econômica, é pálida e ideologicamente eurocêntrica, dependendo do privilégio de ascendência europeia para manter a sua ideologia de dominação.

Nesse sentido, o racismo antinegrø faz do Brasil uma especificidade ainda não examinada como especificidade, mesmo tendo amparo da legislação há mais de duas décadas, como na Lei 10.639 de 2003, reforçada pela Lei 11.645 de 2008, que também abrangem o ensino da educação física (Pereira; Venâncio, 2021). Por isso, concordamos com Cunha Júnior (2010, 2023) que, na atualidade, os modelos ideológicos afrocêntricos e os modelos decoloniais são insuficientes para suprir a necessidade de rupturas científicas a partir da realidade brasileira. O mundo mudou e também o domínio político das ciências. A Europa não domina mais a produção mundial da ciência, tampouco os Estados Unidos da América. A Ásia despontou como importante setor da economia capitalista e da produção científica. As independências africanas afetaram a economia mundial e interferem no desenvolvimento do capitalismo europeu, sendo que as fontes de matérias primas importantes ao capitalismo estão em grande parte no continente africano. Em um mundo de grandes incertezas e com novas polaridades, as mudanças tecnológicas estão associadas às mudanças de poder com conflitos geopolíticos que apenas o enfoque ideológico do capital não explica (Cunha Júnior, 2023).

Em suma, os modelos científicos são apenas interpretações simplificadas perante a complexidade da realidade, baseados em um leque aparentemente coerente e integrado de conceitos que produz uma abstração da realidade. O confronto ontológico da realidade com o modelo é que nos diz sobre a sua qualidade e importância (Cunha Júnior, 2023). Nesse sentido, o modelo científico que nos inserimos é o da ciência empírica, partindo da observação das vivências para a produção de conceitos a partir da organicidade das experiências e dos pensamentos, para produzir uma síntese argumentativa que permite a interpretação parcial da realidade. No campo da educação física, esse modelo se assemelha ao fluxo experiencial das relações com os saberes — sobre a temporalidade das vivências, experiências, pensamentos e argumentos — sugerido por Venâncio (2019). Analogamente, no sentido das africanidades como base ao antirracismo na educação física não existe qualquer pretensão da explicação de todas as realidades africanas, sendo um modelo distante da universalidade científica cartesiana e da ciência como explicação da totalidade (Cunha Júnior, 2023).

O contraponto é que preferimos as confluências que fazem os saberes circularem — sem serem tautológicos — em detrimento à racionalidade científica como forma de aplicação, que estabelece o modelo de ciência iniciando o trabalho de investigação sempre da teoria para a prática. Para Cunha Júnior (2023), no modelo de abstração que parte das africanidades, o enfoque é empírico e pragmático, sendo que os saberes produzem explicações úteis da realidade. São, assim, indiferentes as noções hierárquicas entre conhecimentos científicos ou não científicos para promover avanços. No âmbito da educação física, ressaltamos a releitura antirracista sobre a proposição crítico-superadora realizada por Climaco (2026), afastando-se de visões eurocênicas

quanto à racialização na formação de professoras-pesquisadoras e na sua intervenção. Concordamos com Climaco (2026) sobre a necessidade de romper com a matriz colonial que dita padrões de cultura, corpo e movimento. Iniciativas interseccionais importantes têm sido concretizadas nesse sentido, como a pesquisa de Godoi *et al.* (2026) sobre corpos negros e gordos.

Ainda, conforme Climaco (2026), destacamos a ancestralidade ao integrar os fundamentos históricos e ontológicos das tradições africanas na cultura corporal, bem como o ensino efetivo da história e cultura afro-brasileira e indígena, com olhares críticos para a superação de preconceitos. Nesse sentido, Santos e Cunha Júnior (2020) apontam caminhos para problematizar e valorizar a perspectiva de gênero no ensino de africanidades. De acordo com Sanches Neto e Venâncio (2022), como o racismo é difuso e abrangente, então não basta que a conduta antirracista seja situada somente em algumas aulas ou direcionada a alguns temas, datas etc. Todas as dinâmicas confluem — cultura, movimento, ser humano e ambiente — e requerem condutas antirracistas. Por isso, **todas as aulas de educação física devem ser antirracistas**, mediante a intencionalidade pedagógica no tratamento de quaisquer conteúdos e temas (Sanches Neto; Venâncio, 2022, p. 142).

Escolhas metodológicas

Fundamentamos a nossa perspectiva metodológica no autoestudo das práticas de formação de professoras (S-STEP), de modo colaborativo (Duke *et al.*, 2025), e na metodologia de pesquisa afrodescendente (Oliveira; Cunha Júnior; Domingos, 2025). Seguimos o pressuposto de que a pesquisa de autoestudo é iniciada e conduzida por professoras-pesquisadoras que estudam a sua própria prática e buscam gerar novos saberes e compartilhá-los (Garbett; Thomas, 2020). No que diz respeito à importância do autoestudo para causas socialmente justas no meio acadêmico, o engajamento das sujeit@s para aprimorar as suas práticas é um ponto central para encontrar maneiras de integrar a justiça social nos contextos de trabalho, compreendendo diversas origens culturais, étnicas ou raciais (Garbett *et al.*, 2020). O autoestudo também requer eticamente a amizade crítica entre as professoras-pesquisadoras com pleno respeito às idiossincrasias e intersubjetividades (Schuck; Russell, 2005).

Este autoestudo está centrado nas experiências compartilhadas originalmente por três sujeit@s — Luciana, Luiz e Maurício — em uma pesquisa mais ampla sobre o antirracismo em nossas práticas (auto)formativas (Sanches Neto *et al.*, 2026). Dois professoras-pesquisadoras — Henrique e Marlene — foram convidadas como amigas críticas. A ideia deste autoestudo foi esboçada durante nossa participação conjunta no 3º Congresso Internacional de Professoras-Pesquisadoras e 2ª Conferência Regional da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) no Brasil, realizada pela Universidade Federal do Ceará no campus de Fortaleza, em setembro de 2024 (Souza *et al.*, 2026). A partir dessas experiências, realizamos um recuo conceitual baseado nas perspectivas antirracistas que temos utilizado há três décadas no ensino de educação física e na formação de novas professoras-pesquisadoras de educação física. O significado das africanidades nesse recuo é sustentado pela nossa colaboração crítica ao reconhecermos que temos experiências semelhantes como sujeit@s racializad@s.

Por sua vez, a metodologia de pesquisa afrodescendente — ou afrodiaspórica — subsidiou a análise temática de nossas práticas (auto)formativas. Essa metodologia refere-se a abordagens de ensino e de pesquisa baseadas nas filosofias e vivências de populações africanas e negras diaspóricas. Ela rompe com paradigmas eurocêntricos ao valorizar a ancestralidade, o afeto, a oralidade e a identidade, posicionando essas culturas como produtoras ativas de saberes (Oliveira; Cunha Júnior; Domingos, 2025). Especificamente, buscamos centralizar as nossas vozes como sujeitos de saberes e os modos como nos relacionamos com saberes das cosmovisões, tradições e lógicas de pensamento africanas. Buscamos compreender também nossas trajetórias em territórios diaspóricos como espaços identitários de resistência.

Para isso, utilizamos duas questões catalisadoras que respondemos por escrito:

(1) Como foi/tem sido sua formação científica (dentro e fora da universidade) e como um/a homem/mulher negro/a (também dentro e fora da universidade)?

(2) Como você relaciona a sua formação científica e a sua perspectiva de si como homem/mulher negro/a?

Ambas as questões foram inspiradas no modo como Cunha Júnior (2023) organiza o trabalho pedagógico em disciplinas que leciona na pós-graduação, enfatizando a confluência de aspectos (auto)formativos formais (saberes acadêmicos etc.) e informais (convívio familiar, amizades etc.) na experiência intersubjetiva das estudantes. Ao respondê-las, mantivemos o foco das reflexões no ensino da educação física e nos processos formativos colaborativos que estabelecemos como formadores de novos professores-pesquisadores, considerando nossa posicionalidade perante a EREER e condutas antirracistas. A seguir, discutimos uma síntese das reflexões, organizadas em três arcos temáticos, e buscamos interpretá-las no sentido de explicitar as nossas relações com os saberes (Charlot, 2000; Venâncio, 2019).

Discussão

O nosso posicionamento como professores-pesquisadores antirracistas está imbricado com os nossos níveis de experiência na profissão acadêmica e com as nossas identidades interseccionais de gênero e condição social de origem. Nossas interações reflexivas reforçam os desafios que enfrentamos ao percebermos e pesquisarmos o mundo enquanto acadêmicas negras. A partir das reflexões, discutimos as seguintes temáticas: *as interseccionalidades nas relações com os saberes; os dilemas da condição social de origem; e a relação singular de um sujeito com o mundo, consigo mesmo e com as outras.*

As interseccionalidades nas relações com os saberes

Na experiência de Luciana, os processos formativos implicam um tempo pedagogicamente necessário para fomentar as suas próprias relações com os saberes (Venâncio, 2019). Nesse sentido, a sua expectativa é de consolidar condutas antirracistas na formação de novas professoras-pesquisadoras, mediante sua intervenção na licenciatura em educação física e na pós-graduação, mas também de respeitar a temporalidade própria de outras sujeitos perante a complexidade da

ERER. As reflexões de Luciana têm o sentido de formação permanente, impelindo-a a aprender continuamente e a compartilhar seus saberes. Entretanto, a sua visão crítica aponta que há riscos ao seu trabalho cotidiano porque a universidade não é um espaço seguro para si como mulher negra. Se a sociedade não é, por que a universidade o seria?

Minha formação científica dentro e fora da universidade tem revelado cotidianamente que preciso continuar aprendendo. Não é uma tarefa simples. Reconheço que felizmente fiz avanços ao me colocar como uma intelectual da minha própria área e que elabora e compartilha conhecimento. Quando penso na universidade em diálogo com a vida, sinto-me refletida nos espaços por onde transito e sou bem-vinda. No entanto, quando penso na universidade que ainda “tolera” a presença do meu corpo-negro-mulher-professora, busco olhar para minha trajetória acadêmica e o quanto já contribuí para esse espaço-tempo chamado universidade se expandir, ou seja, não há dentro-fora nesse caso, há mo(vi)mentos que provocam redemoínhos nos processos vividos e que geram experiências singulares e particulares que às vezes exigem muita energia de minha parte para compartilhar as lentes que olho o mundo. [Luciana]

O investimento na própria carreira como professora-pesquisadora, bem como a dedicação com os estudantes têm como contrapartida o risco de esgotamento pela energia que precisa dedicar a mais para manter as suas lentes racializadas ao vislumbrar e experienciar o mundo. Luciana tem se dedicado também a compartilhar experiências com um coletivo de mulheres negras professoras de educação física, com quem analisa criticamente os avanços e desafios da ERER e reconfigura continuamente sua conduta antirracista na docência (Venâncio; Nobrega, 2020). Os processos formativos remetem a contextos de desigualdades sociais que lhe são familiares, em que mulheres negras e pobres são alijadas de suas próprias experiências e, para retomarem a potencialidade dessas experiências, precisam ter seus saberes ressignificados (hooks, 2013).

A minha formação científica na universidade não pensou em mim, como um exemplar da espécie humana que poderia estar em diálogo com as demandas contemporâneas e com uma lente no passado enquanto penso no presente-urgente. Eu me coloquei com uma humana que precisaria aprender e ter minha formação científica sempre em suspenso, porque é perene. Exige de mim muita atenção, curiosidade e coragem para perceber as lacunas e falácias de epistemologias que podem ter armadilhas. Como mulher-negra-professora-pesquisadora de educação física tenho que aprender como as relações com os saberes se estabelecem em um mundo que espera que eu me submeta ao invés de questioná-lo. Meu corpo-presença-sábio-sabido incomoda porque não está satisfeito, quer aprender. Lélia Gonzalez tinha razão, quando destacou que a mulher negra causa ameaças ao explicitar toda a sua capacidade e sensibilidade brilhantes por pensar um mundo socialmente mais justo para combater o racismo e o sexismo em todos os espaços-tempos da vida humana. [Luciana]

Luciana dialoga com Gonzalez (2020) ao mobilizar a temática da mulher negra acerca de formas gerais de dominação baseadas em representações coloniais, como nas discussões sobre a objetificação da doméstica, da mãe preta e da mulata. O conceito de *amefricanidade* permite reinterpretar a própria trajetória, identificando caminhos comuns às populações negras diaspóricas e refutando asserções que invisibilizam a contribuição negra no desenvolvimento da sociedade brasileira e em outros países. No Brasil, as hierarquias raciais são naturalizadas e também operam entre pessoas próximas ao mesmo núcleo familiar porque a racialização se dá por marcadores. Além disso, apesar do racismo ser uma experiência de desumanização conta às negras, ele se torna ainda mais agudo a partir do gênero (Gonzalez, 2020).

Os dilemas da condição social de origem

Para Luiz, compartilhar os saberes que lhe permitem compreender a sua condição social de origem remete ao reconhecimento de si como sujeito de saberes. Como professor-pesquisador, a sua conduta antirracista coaduna-se à compreensão e à problematização da condição de origem das estudantes como ponto de partida para reflexões críticas sobre o bem viver orgânico. Charlot (2000), ao considerar o desejo presente na relação com o saber, ressalta a presença de certa temporalidade nessa dinâmica. Porém, a dinâmica do desejo remete à singularidade porque se além à história de cada sujeito. Então, de acordo com Charlot (2000, p. 82), “sou singular não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira.”

A minha formação científica começou na infância, concomitantemente ao início da minha escolarização na educação infantil aos 4 anos de idade, quando recebia conselhos de um professor aposentado da Faculdade de Medicina da USP — Prof. Dr. Eros Abrantes Erhart — para quem minha mãe trabalhava como empregada doméstica. Ele faleceu no mesmo ano em que concluí o ensino médio aos 17 anos. Ao longo daquele período aprendi com ele que o pensamento científico é falível como qualquer ação humana e por isso depende da criticidade coletiva. Também aprendia sobre ciência em leituras compartilhadas e conversas com meu pai e meu tio-avô paterno, por longas horas juntos admirando o céu madrugada adentro. Nenhum deles tinha concluído o ensino fundamental. Eu gostava mais de histórias em quadrinhos, mas li dois livros que me marcaram bastante antes de ingressar na USP: A crítica da razão pura de Immanuel Kant e O capital de Karl Marx, ambos em inglês. A escolarização e a vida universitária me acrescentaram muito, mas menos do que a minha expectativa quando ingressei. Aprendi muitas coisas sobre negritude no Núcleo de Consciência Negra da USP e no Geledés, mas aprendi muito mais com minha mãe e as pessoas negras da minha família e do bairro. Eu gostava de conversar com as mais velhas e elas tinham paciência para me ensinar coisas sobre a vida em geral. Nasci na maternidade pública da Vila Matilde, zona leste de SP, onde morei por mais de quatro décadas. As primeiras palavras que o médico que fez o parto da minha mãe disse foram: "Nasceu o espanhol do saco preto", fazendo um trocadilho com o sobrenome que vem da família pálida

do meu pai. Talvez pela legitimidade do reduto da escola de samba do bairro — a Nenê de Vila Matilde — que eu gostava mas pouco frequentava, a confluência de saberes da população negra era predominante em vários espaços que eu convivia sem tabus desde a infância, como nos bares até altas horas mesmo tendo aulas logo de manhã. Penso que precisei juntar as formações formais e informais a todo momento porque me tornei cientista por escolha — afinal tornei-me um professor-pesquisador — mas sempre fui um homem negro, tendo plena consciência de sê-lo desde criança e também da minha condição social de origem. [Luiz]

Luiz menciona a relação com sujeitos e lugares significativos. Assim como Luciana e Maurício, a região metropolitana de São Paulo foi o espaço comum para o seu desenvolvimento durante a escolarização. Luiz é filho único e começou a estudar em 1979. Ele sempre se identificou como negro porque não se parecia com as pessoas da família de seu pai e sabia que era a terceira geração livre da escravidão por parte de mãe. Sua mãe é negra e seu pai, que faleceu em 1987, era considerado branco, de família espanhola. Pessoas de ascendência hispânica no Brasil fazem parte da população branca e o censo oficial do país (IBGE) reconhece isso. Essa percepção da palidez deriva principalmente das invasões europeias (Sanches Neto *et al.*, 2023). Sobre como relaciona a formação científica e a perspectiva de si como homem negro, Luiz aponta a seguinte reflexão:

Precisei mantê-las porque foram descompassadas. Sinto que a escola e a universidade contribuíram à minha formação científica mas tentaram neutralizar a minha perspectiva como homem negro, como se isso fosse possível. Por exemplo, quando decidi pesquisar uma temática antirracista na graduação aos 21 anos tive vários embates e, ao concluir, recebi mais parabéns de funcionários da USP do que de professores — com exceção do meu orientador Prof. Dr. Edison Riuitiro Oyama, com quem publiquei aquele trabalho. Entendo que resisti e me revoltei contra o que compreendi como injustiças em muitas circunstâncias. Explicitei minha revolta a amigas, colegas, estudantes, professores, orientadores e outros pesquisadores. Mantenho esse hábito. Há tempos busco manter proximidade com quem compreende o sentido da revolta e me afasto de outras pessoas que se mostram indiferentes à condição humana de pessoas negras como eu, pois sendo assim também acabam sendo indiferentes a mim. [Luiz]

O sentido da revolta perante injustiças sociais é mobilizador de condutas (Camus, 1996). Podemos pensar, por exemplo, na existência de resquícios do período escravista na sociedade contemporânea. Um desses resquícios poderia ser entendido como “uma forma modificada de escravidão, não formalizada legalmente e nem tão notória como o escravismo colonial, consistindo em uma acentuada restrição econômica como fator limitante da liberdade” (Sanches Neto; Oyama, 1999, p. 45).

A relação singular de um sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros

As reflexões de Maurício têm sentido autocrítico, revisitando sua trajetória e as escolhas ao longo da carreira como professor-pesquisador. Por um lado, há a percepção de avanço a partir da condição social de origem por meio da sua relação singular com o mundo como um homem negro. Por outro lado, há um dilema na relação consigo mesmo, considerando que eventualmente os avanços também poderiam ser buscados coletivamente se fossem identificadas condições de acolhimento além do pertencimento étnico-racial.

Como homem negro, percebo que minha formação científica tem sido um movimento de luta contrário ao papel/lugar que a sociedade pálida quis me impor. Após anos de desencontros, profissionais e pessoais, compreendo que houve, e ainda há, uma luta diária para não perder cada conquista, mas o reconhecimento em forma de estabilidade ainda não houve. Sempre me foi/é destinado um “segundo lugar” onde o uso de minha capacidade de elaboração foi/é explorada e me mantém no circuito, mas não em “primeiro lugar”. Sinto solidão, mas entendo que em grande medida minha luta se deu de maneira individual, pois não me agrupei ou estabeleci parcerias pelos lugares que passei. Acho que deveria ter buscado um movimento de pessoas que me acolhessem e protegessem, mas a opção psicológica foi a “força” individual. Ainda sinto isso, como um peixe meio fora d'água. [Maurício]

Para Hooks (2013), ensinar os estudantes a transgredir as fronteiras raciais, sexuais e de classe a fim de alcançar a plena liberdade é o objetivo mais importante dos professores. Esse tipo de ensino é repleto de paixão e política porque associa saberes pragmáticos das vivências com uma conexão profunda com as próprias emoções e sentimentos. Para isso, ao abordar dilemas sobre professores e alunos, Hooks (2013) ousa levantar questões críticas sobre a solidão, o sofrimento e a reconciliação com os próprios caminhos trilhados na busca de um futuro que valha a pena ser vivido no tempo presente. As reflexões de Maurício trilham um caminho semelhantemente ousado ao olhar para si e para os contextos em que têm vivenciado sua conduta antirracista de modo intersubjetivo, compartilhando-a com outros sujeitos.

Venho pensando algo no seguinte sentido... A perspectiva que tenho sobre mim perpassa o olhar do outro. Esse outro olhar tem me dito que não sou bom o suficiente para estar em um meio “seleto” com aquelas e aqueles agrupados e selecionados, então tenho sido sistematicamente desclassificado e para cada nova tentativa o “trauma” aparece e a sensação de inadequado se consolida indicando que não possuo a qualificação necessária, o conhecimento necessário, a produção de conhecimento esperada e, também, não sou preto o suficiente. Nessas horas, ainda hoje, a “força” pessoal vem à tona para me sustentar e junto com ela percebo que há um pequeno núcleo de proteção que recentemente foi construído, pois os desafios são diários e a luta continua. [Maurício]

De forma dolorosa, Maurício revisita traumas vivenciados em processos de seleção para posições de trabalho docente nos quais foi preterido. Embora seja um problema frequentemente enfrentado por professores-pesquisadores negros no Brasil e no exterior, as dificuldades parecem ampliar-se a cada nova rejeição meritocrática ou injustiça na carreira acadêmica (Duke *et al.*, 2025). Ao fixar o seu olhar nos olhares enviesados pelo colorismo das sujeit@s pálidas, refletindo-os em si mesmo, Maurício denota dúvidas sobre ser visto como negro como efeito de ter a pele clara. A despeito dos desafios diários na luta antirracista, a existência de um pequeno núcleo de proteção ao redor de si começa a ser percebido por ele. Embora Maurício não tenha detalhado abertamente essa questão em sua trajetória, parece haver uma hierarquia estabelecida na qual os sujeit@s negr@s (pret@s e pard@s) ocupam a pior posição na escala desigual de valores (Sanches Neto *et al.*, 2023). Assim, embora ele não estivesse na base da pirâmide como lugar destinado para as pret@s, ainda estava muito longe do topo sendo visto como pardo. Nem sempre o racismo manifesta-se em agressões diretas, mas também em ambientes que desvalorizam as sujeit@s negr@s, causando sofrimento psíquico e dúvidas constantes sobre o próprio valor. É muito comum que a população negra internalize essas estruturas e cada sujeit@ precisa reelaborar sua identidade e autoestima ao longo da vida (Cavalleiro, 2024).

À GUIA DE CONCLUSÃO

A complexidade sistêmica e a transdisciplinaridade confluem à temporalidade do fluxo experiencial na educação física, bem como na trajetória das três professor@s-pesquisador@s. Luciana, Luiz e Maurício tiveram — e ainda têm — que se esforçar demasiadamente para evitar os descompassos entre os processos de formação permanente na sua carreira acadêmica e suas idiossincrasias racializadas como sujeit@s negr@s. Por isso, consideramos que a relevância principal deste autoestudo reside no valor das diversas identidades e contextos que atravessam as sujeit@s racializadas, e na ampliação das oportunidades de aprendizagem para as comunidades de saberes das quais fazem parte e que têm sido marginalizadas.

Acerca das africanidades, a população negra é maioria no Brasil e isso se deve ao escravismo criminoso transatlântico e às reminiscências de seus efeitos mediante ações governamentais paliativas ao invés de reparações históricas efetivas (Sanches Neto; Oyama, 1999). Junto com as african@s escravizadas foram transportados ao Brasil os saberes que viabilizaram a economia do país e constituíram parte da cultura brasileira. A população negra sempre lutou por liberdade, dignidade e direitos sociais que foram retirados pelo escravismo e capitalismo racista. No entanto, as sujeit@s negr@s sempre produziram saberes culturais, políticos, sociais e tecnológicos (Cunha Júnior, 2023).

Sobre as nossas opções metodológicas, as metodologias científicas europeias foram desenvolvidas para análises das populações europeias e não permitem, mesmo sob adaptações com suas referências, análises consistentes da complexidade populacional brasileira. As metodologias de pesquisa afrodescendentes foram elaboradas a partir da visão da população negra brasileira e baseadas na história sociológica do Brasil (Oliveira; Cunha Júnior; Domingos, 2025). São metodologias que partem das filosofias africanas e afrodescendentes e rompem com as

metodologias eurocêntricas, permitindo a produção de saberes na perspectiva racializada da própria população negra e resolvendo problemas situados nos dilemas das sujeitos negres. Com isto, neste autoestudo exercemos uma autonomia de pensamento com relação ao eurocentrismo e mantemos uma das premissas do pan-africanismo quanto ao sentido de independência do pensamento e da valorização das bases africanas.

Finalmente, em relação à questão do “e daí?” deste autoestudo, a análise das reflexões nos revela as dificuldades e oportunidades que enfrentamos ao nos tornarmos educadores antirracistas. Nosso trabalho docente na formação de novas professoras-pesquisadoras abrange experiências e desafios para a materialização de condutas antirracistas na educação básica e no ensino superior. Compartilhamos uma análise crítica do sistema escolar e do meio acadêmico, sendo ambos racializados institucionalmente no Brasil (Cavalleiro, 2024). Enquanto a rotina do trabalho acadêmico para professoras negras configura-se como um espaço de silêncio, repressão, punição e resistência; o acolhimento, o bem viver e o sentimento de pertencimento a esse espaço reverberam como falácias que se concretizam somente para docentes pálidas (Duke *et al.*, 2025).

O escopo das reflexões também dialoga com Gomes (2017) e hooks (2013), que consideram que o corpo negro desafia o espaço institucionalizado e orquestrado de opressão com sua presença, pois provoca medo. Por sua vez, o medo provém da ignorância. O corpo ignorante se sente ameaçado porque utiliza máscaras de uma intelectualidade forjada para silenciar o poder e os modos de vida dos corpos negros. É impossível para professoras negras esconderem suas idiossincrasias, intersubjetividades e características interpessoais diante das estudantes e das demais colegas docentes. O corpo negro adentra o espaço, ocupando amplamente um lugar preparado para impedir e silenciar a expressividade encarnada das histórias vividas pelas sujeitos racializadas que se tornaram professoras. Por mais que a perspectiva das africanidades implique na organicidade das relações com os saberes das sujeitos, o dualismo entre corpo e mente para professoras negras é reforçado pelas tentativas pálidas de mascarar e colonizar — ou mais precisamente de invadir — as suas vivências, as suas experiências, os seus pensamentos e os seus argumentos.

Referências

- ANI, Marimba. **Yurugu: an African-centered critique of European cultural thought and behavior**. Trenton: Africa World Press, 1994.
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- CAMUS, Albert. **O homem revoltado**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia (Orgs.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.
- CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2024.

- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CLIMACO, Josiane Cristina. **Educação física e matrizes africanas: por uma proposição crítico-superadora e antirracista**. Salvador: África e Africanidades, 2026.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003, pp. 153–160.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. Ntu. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, n. 108, pp. 81–92, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/9385>. Acesso em: 9 jun. 2026.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. Se eu fosse ensinar filosofias africanas, eu as ensinaria como a hermenêutica do bem viver. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 20, n. 225, 2020, pp. 120–132. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53061>. Acesso em: 9 jun. 2026.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. Cidades africanas em 6.000 anos de africanos construindo cidades: rupturas conceituais e paradigmáticas. **Revista Laje**, v. 1, n. 1, pp. 148–173, 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/382795090>. Acesso em: 9 jun. 2026.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. Bairros negros e cidades negras: conceitos necessários para a inclusão das populações negras nas histórias das cidades brasileiras. **Revista Campo da História**, v. 8, n. 1, pp. 273–286, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.55906/rcdhv8n1-017>. Acesso em: 9 jun. 2026.
- DUKE, Dawn; CUNHA JÚNIOR, Henrique; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Towards anti-racism within higher education: experiencing academia as Black faculty in Brazil and the USA. **SN Social Sciences**, v. 5, n. 20, pp. 1–21, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s43545-025-01055-3>. Acesso em: 9 jun. 2026.
- GARBETT, Dawn; FITZGERALD, Linda May; THOMAS, Lynn. Tracing self-study research through Biennial Castle Conferences at Herstmonceux. In: KITCHEN, Julian ; BERRY, Amanda; BULLOCK, Shawn Michael; CROWE, Alicia R.; TAYLOR, Monica; GUÐJÓNSDÓTTIR, Hafþís; THOMAS, Lynn (Orgs.). **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Londres: Springer, 2020, pp. 15–55.
- GARBETT, Dawn; THOMAS, Lynn. Developing inter-collegial friendships to sustain professional wellbeing in the academy. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 26, n. 3–4, pp. 295–306, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1832062>. Acesso em: 9 jun. 2026.
- GODOI, Marcos; MORAES, Julianne Caju de Oliveira Souza; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. ‘The fat body has always been capable!’ Digital activism for the inclusion of fat people in physical education and sport. **Sport, Education and Society**, online, pp. 1–14, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13573322.2026.2675993>. Acesso em: 9 jun. 2026.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A redução sociológica**. São Paulo: Ubu, 2024.
- HOOKE, BELL. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF, 2013.

- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2018.
- MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educação em Foco**, v. 21, n. 3, pp. 545–572, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22195/2447-524620162119866>. Acesso em: 9 jun. 2026.
- MOURA, Clóvis. **As injustiças de Clio: o negro na historiografia brasileira**. São Paulo: Dandara, 2025.
- NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Por uma educação física antirracista. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. esp., pp. 51–61, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1807-5509202000034nesp051>. Acesso em: 9 jun. 2026.
- OLIVEIRA, Alessandra Flávia Bezerra de; CUNHA JÚNIOR, Henrique; DOMINGOS, Reginaldo Ferreira (Orgs.). **Metodologia de pesquisa afrodescendente: conhecimento, conceitos e métodos afrodiaspóricos**. Curitiba: CRV, 2025.
- OVENS, Alan; HOPPER, Tim; BUTLER, Joy (Orgs.). **Complexity thinking in physical education: reframing curriculum, pedagogy and research**. Londres: Routledge, 2013.
- PEREIRA, Arlene Stephanie Menezes; VENÂNCIO, Luciana. African and Indigenous games and activities: a pilot study on their legitimacy and complexity in Brazilian physical education teaching. **Sport, Education and Society**, v. 26, n. 7, pp. 718–732, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1902298>. Acesso em: 9 jun. 2026.
- QUERINO, Manuel Raimundo. **O colono preto como fator da civilização brasileira**. Salvador: P55, 2013.
- SANCHES NETO, Luiz; OYAMA, Edison Riuitiro. Da escravidão negra à “escravidão econômica” contemporânea: implicações para a educação física no Brasil. **Discorpo**, n. 9, pp. 45–71, 1999. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/da-escravidao-negra-escravidao-economica-contemporanea-implicacoes-para-educacao-fisica-brasil>. Acesso em: 9 jun. 2026.
- SANCHES NETO, Luiz; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da; OKIMURA-KERR, Tiemi; VENÂNCIO, Luciana; VOGEL, Audrei Juliana Zeferino; FRANÇA, André Luiz; CORSINO, Luciano Nascimento; RODRIGUES, Jéssica Camila Ramos; FREITAS, Tatiana Pereira de (2013). Demandas ambientais na educação física escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. **Movimento**, v. 19, n. 4, pp. 309–330, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41079>. Acesso em: 9 jun. 2026.
- SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. A educação física antirracista e a luta por visibilidade dos/as afro-latinos/as como desafio curricular. **Revista Fórum Identidades**, v. 36, n. 1, pp. 133–146, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47250/forident.v36n1.p133-146>. Acesso em: 9 jun. 2026.
- SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da; CORSINO, Luciano Nascimento. Pausing to breathe, but is it possible to pause whiteness in teaching and teacher education? Narratives of four Brazilian physical education teacher-researchers. In: CAMERON-STANDERFORD, Abby; BERGH, Bethney Marie; EDGE, Christi U. (Orgs.). **Pausing at the threshold: opportunity through, with, and for self-study of teacher education practices**. Herstmonceux: Equity Press, 2023, pp. 217–227. Disponível em: https://equitypress.org/pausing_at_the_thres/rcZQNXsI. Acesso em: 9 jun. 2026.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. Problematizando injustiças sociais no estágio curricular supervisionado em educação física: processos formativos colaborativos com professoras-pesquisadoras. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 19, n. 1, e694805, pp. 1–16, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/reveduc.v19i1.6948>. Acesso em: 9 jun. 2026.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana; SOUZA, Maurício Teodoro de; SANTOS, Marlene Pereira dos; CUNHA JÚNIOR, Henrique. At the confluence of culture, movement, human being and environment in physical education: an anti-racist conceptual retreat. **Proceedings... ISATT Regional Conference in Kenya**. Maseno University, Kisumu, Kenya, 2026. (no prelo)

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.

SANTOS, Marlene Pereira dos; CUNHA JÚNIOR, Henrique. Mulheres negras através da história africana e brasileira. **Revista África e Africanidades**, v. 13, n. 36, pp. 120–144, 2020.

SCHUCK, Sandy; RUSSELL, Tom. Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. **Studying Teacher Education**, v. 1, n. 2, pp. 107–121, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17425960500288291>. Acesso em: 9 jun. 2026.

SILVA, Iury Crislano de Castro; FLOR, Breno José Mascarenhas Sá de; VENÂNCIO, Luciana. A cultura *ballroom* como possibilidade pedagógica, política e social para promoção de uma educação física antirracista. **Motrivivência**, edição especial, 2026. (no prelo)

SOUZA, Maurício Teodoro de; SANCHES NETO, Luiz; CUNHA JÚNIOR, Henrique. Applying self-study methodology to re-elevate ancestrality by evoking African matrix religions: studying the epistemicide against African philosophy. In: SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana; BARRETO, Samara Moura; FREIRE, Elisabete dos Santos; MASSABNI, Vânia Galindo; SOUZA, Maurício Teodoro de; FILGUEIRAS, Isabel Porto; CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da (Orgs.). **Fighting social injustices through teacher collaboration: self-study fostering international dialogues between teacher-researchers**. Londres: Brill, 2026. (no prelo)

TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Elias de. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

VENÂNCIO, Luciana. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. **Revista de Estudos de Cultura**, v. 5, n. 14, pp. 89–102, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.32748/revec.v5i14.13268>. Acesso em: 9 jun. 2026.

VENÂNCIO, Luciana; NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos (Orgs.). **Mulheres negras professoras de educação física**. Curitiba: CRV, 2020.

VENÂNCIO, Luciana; BRUNO, Brena Dias; SILVA, Iury Crislano de Castro; FLOR, Breno José Mascarenhas Sá de; GONÇALVES, Yasmin; SANCHES NETO, Luiz. Temas e desafios (auto)formativos para professoras de educação física à luz da didática e da justiça social. **Cenas Educacionais**, v. 4, n. e10778, pp. 1–40, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/10778>. Acesso em: 9 jun. 2026.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; CHARLOT, Bernard; CRAIG, Cheryl J. Relações com os saberes e experiências (auto)formativas na educação física: perspectivas docentes ao confrontar injustiças sociais em situações adversas de ensino e aprendizagem. **Movimento**, v. 28, n. e28020, pp. 1–21, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122698>. Acesso em: 9 jun. 2026.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS - não se aplica

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA - não se aplica

FINANCIAMENTO – não se aplica

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM – não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – não se aplica

CONFLITO DE INTERESSES

A autoria entende não haver conflito de interesses.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência** - ISSN 2175-8042 os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITOR DE SEÇÃO

Mauricio Roberto da Silva

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Giovani De Lorenzi Pires

HISTÓRICO

Recebido em: 14/06/2026

Aprovado em: 10/07/2026

Publicado em: 01/10/2026

