

Carnaval + Educação Física dá samba? Pedagogias negras das escolas de samba e a construção de uma Educação Física escolar antirracista

RESUMO:

Este artigo propõe reflexões sobre as aproximações entre as escolas de samba e a Educação Física escolar a partir de uma perspectiva antirracista e decolonial. Parte-se da crítica ao caráter historicamente eurocêntrico e esportivista da Educação Física, problematizando os limites curriculares existentes na valorização de práticas corporais afro-brasileiras. Nesse contexto, as escolas de samba são compreendidas como espaços educativos de produção de saberes, memórias, identidades e pedagogias do corpo negro. O estudo levanta o potencial pedagógico dos sambas-enredo na problematização de narrativas históricas, no enfrentamento ao racismo e na ampliação do repertório cultural dos alunos. Defende-se que a inserção do samba na Educação Física deve ocorrer para além de formas folclorizadas ou episódicas, sendo importante compreendê-lo como possibilidade de deslocamento do currículo, reconhecendo práticas culturais negras como formas legítimas de produção de conhecimento, pertencimento e resistência.

Palavras-chave: Educação física escolar; Escolas de samba; Sambas-enredo; Descolonização curricular; Pedagogias negras

André Silveira Gomes

Doutorado em Estudos do Lazer
(em andamento)
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, MG, Brasil
andrezaobh@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-7211-7012>

Thiago José Silva Santana

Mestrado em Estudos do Lazer
Universidade Federal de Minas Gerais
Professor da Secretaria Municipal de
Educação
Belo Horizonte, MG, Brasil
prof.thiago.js@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7001-4948>

Carnival and Physical Education: samba schools, black pedagogies and curriculum decolonization in school Physical Education

Abstract: This article reflects on the connections between samba schools and school Physical Education from an anti-racist and decolonial perspective. It begins with a critique of the historically Eurocentric and sport-centered character of Physical Education, questioning curricular limitations in the recognition of Afro-Brazilian bodily practices. In this context, samba schools are understood as educational spaces that produce knowledge, memories, identities, and Black pedagogies of the body. The study highlights the pedagogical potential of samba-enredos in problematizing historical narratives, confronting racism, and expanding students' cultural repertoire. It argues that the inclusion of samba in Physical Education should move beyond folklorized or occasional approaches and be understood as a means of curricular transformation. Such a perspective recognizes Black cultural practices as legitimate forms of knowledge production, belonging, and resistance.

Keywords: School physical education; Samba schools; Samba-enredos; Curriculum decolonization; Black pedagogies

¿Carnaval + Educación Física hacen samba? Escuelas de samba, pedagogías negras y descolonización curricular en la Educación Física escolar

Resumen: Este artículo propone reflexiones sobre las aproximaciones entre las escuelas de samba y la Educación Física escolar desde una perspectiva antirracista y decolonial. Parte de una crítica al carácter históricamente eurocéntrico y deportivista de la Educación Física, problematizando los límites curriculares existentes en la valoración de las prácticas corporales afrobrasileñas. En este contexto, las escuelas de samba son comprendidas como espacios educativos de producción de saberes, memorias, identidades y pedagogías del cuerpo negro. El estudio destaca el potencial pedagógico de los sambas-enredo para problematizar narrativas históricas, enfrentar el racismo y ampliar el repertorio cultural de los estudiantes. Se sostiene que la incorporación del samba en la Educación Física debe ir más allá de enfoques folclorizados o episódicos, siendo importante comprenderlo como una posibilidad de transformación curricular que reconoce las prácticas culturales negras como formas legítimas de producción de conocimiento, pertenencia y resistencia.

Palabras-clave: Educación física escolar; Escuelas de samba; Sambas-enredo; Descolonización curricular; Pedagogías negras

INTRODUÇÃO

Era carnaval de 2019. Eu¹ estava nas arquibancadas da Marquês de Sapucaí assistindo aos desfiles das escolas de samba. Minha escola do coração, a Portela, já havia se apresentado naquela noite com uma emocionante homenagem à cantora Clara Nunes. Na sequência, a Estação Primeira de Mangueira iniciava um desfile que seria marcado para sempre na memória coletiva: *História pra ninar gente grande*. Logo na comissão de frente, figuras consagradas como “heróis nacionais” apareciam emolduradas, tal como aprendemos nos livros de história. Do lado de fora dessas molduras, no entanto, estavam aqueles historicamente esquecidos: povos indígenas e pessoas negras. A cena evidenciava, de forma direta e impactante, o apagamento das lutas e das contribuições desses sujeitos na construção do país. Quando, em determinado momento, esses “heróis” deixam os quadros, revela-se o contraste: tornam-se pequenos diante da grandeza dos corpos negros e indígenas que ocupam a cena. Em pé na arquibancada, tive um “estalo” enquanto professor: dificilmente uma aula expositiva produziria um efeito tão potente para evidenciar o apagamento histórico no Brasil. Ali, diante de mim, estava uma aula construída por meio do corpo, da música, da imagem e da emoção.

Além de um espetáculo visual e performático, o desfile da Mangueira configurava-se como uma potente intervenção pedagógica, capaz de provocar reflexão, questionar narrativas oficiais e ampliar o repertório cultural do público. Ao recontar a história do Brasil a partir de sujeitos historicamente silenciados, o samba evidenciava que as escolas de samba também produzem formas legítimas de conhecimento, tensionando versões hegemônicas da memória nacional e afirmando outras possibilidades de compreender o passado e o presente. Essa dimensão educativa, contudo, não deve ser compreendida de forma idealizada. Como apontam Soares e Basílio (2025), as agremiações são atravessadas por disputas de poder, processos de mercantilização e desigualdades raciais que revelam a complexidade desses espaços. Longe de anular seu potencial formativo, tais tensões constituem parte de sua própria dinâmica, produzindo experiências coletivas de pertencimento, memória, ancestralidade e resistência.

Ao retornar daquele carnaval para a rotina da escola, o contraste entre a potência pedagógica vivida na Sapucaí e as expectativas tradicionalmente construídas em torno da Educação Física tornava-se evidente logo nos primeiros minutos da aula: “Professor, hoje é futebol?” A pergunta, recorrente antes mesmo do início das aulas, revela representações bastante consolidadas sobre a área, frequentemente reduzida às práticas esportivas e ao desenvolvimento motor. Quando outras experiências corporais são propostas (como manifestações culturais, ritmos ou práticas afro-brasileiras) surgem estranhamentos que evidenciam limites históricos na forma como a Educação Física escolar compreende o corpo e o conhecimento.

Nesse contexto, torna-se necessário questionar quais conhecimentos são legitimados no currículo escolar e quais permanecem historicamente marginalizados. A BNCC aborda a temática étnico-racial por meio da definição de competências e objetos de conhecimento voltados à valorização da diversidade cultural e ao enfrentamento do preconceito. No campo da Educação Física, isso se expressa na proposição de práticas de matriz africana e indígena, compreendidas como manifestações culturais que devem ser experimentadas, contextualizadas e valorizadas pelos estudantes. Entretanto, tais referências aparecem de forma mais explícita sobretudo entre o 3º e o 5º ano do Ensino Fundamental, evidenciando, ao mesmo tempo, um reconhecimento dessas práticas como parte da cultura corporal e um limite curricular marcado pela ausência de continuidade e aprofundamento da temática nos demais níveis escolares.

¹ O primeiro autor deste artigo.

Nesse sentido, Silva e Barbosa (2025) apontam que, embora a BNCC reconheça a importância da valorização da diversidade cultural, persistem fragilidades curriculares e desafios para a efetivação dessas discussões no cotidiano da Educação Física escolar. Ainda que a BNCC não tenha como objetivo definir metodologias de ensino, Gomes, Santana e Oliveira (2021) demonstram que a marginalização da disciplina nas políticas de educação antirracista extrapola o documento e aparece também em diretrizes e pareceres oficiais, nos quais áreas como História e Literatura recebem centralidade, enquanto a Educação Física permanece secundarizada.

Rodrigues (2010), ao analisar as Leis 10.639/03 e 11.645/08², questiona justamente essa limitada associação da Educação das Relações Étnico-Raciais a determinadas disciplinas, defendendo que a Educação Física também deve assumir protagonismo nesse processo. Para o autor, tal responsabilidade torna-se ainda mais necessária quando se considera o histórico da área, marcado por influências militares, eugênicas e por projetos de branqueamento dos corpos. Assim, pensar uma Educação Física comprometida com as relações étnico-raciais implica questionar quais conteúdos são ensinados e também quais formas de conhecimento são historicamente legitimadas no currículo escolar.

Essa discussão torna-se particularmente relevante diante da permanência de práticas culturais afro-diaspóricas (como o samba, a capoeira, o jongo, o maracatu e o hip hop) em posições periféricas no cotidiano escolar, frequentemente restritas a abordagens pontuais e comemorativas. Nobrega (2020) destaca que essa limitação está diretamente relacionada às lacunas da formação inicial dos professores, marcada pela ausência de espaços sistemáticos de discussão sobre relações étnico-raciais. Como consequência, muitos docentes negros relatam a necessidade de buscar formações complementares para suprir ausências históricas de seus percursos acadêmicos.

É nesse cenário de disputas em torno da legitimação dos saberes que se torna relevante observar práticas culturais que, para além de sua dimensão festiva, constituem espaços complexos de produção e transmissão de conhecimento. Entre elas, destacam-se as escolas de samba, compreendidas neste estudo como territórios de elaboração de pedagogias próprias, nas quais se articulam corpo, memória, identidade e ancestralidade. Nesse sentido, este artigo propõe refletir sobre as possibilidades de aproximação entre as escolas de samba do carnaval carioca e a Educação Física escolar, a partir de uma perspectiva antirracista e comprometida com a descolonização do currículo.

Conhecimento, currículo e descolonização

A problematização apresentada anteriormente acerca da necessidade de compreender o que pode (e deve) ser reconhecido como conhecimento legítimo no currículo escolar, indica que essa definição está historicamente vinculada a processos de poder que estabelecem hierarquias entre saberes, sujeitos e formas de existência. Conforme discutem Santos Júnior, Neves e Neira (2023), a constituição da modernidade está profundamente articulada a um projeto colonial que universalizou a racionalidade europeia como parâmetro dominante de conhecimento. Nesse processo, outras formas de produzir saber (especialmente aquelas vinculadas a povos africanos, indígenas e suas diásporas) foram sistematicamente desqualificadas, sendo frequentemente associadas ao atraso, à

² A lei 10.639/03 foi a primeira que inseriu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Posteriormente foi modificada pela lei 11.645/08 que incluiu no texto a questão indígena. Ambas são resultados de décadas de lutas do movimento negro e indígena pelo direito à educação.

irracionalidade ou à ausência de cientificidade. É nesse contexto que se consolida o que os autores denominam de “colonialidade do saber”, entendida como um padrão de poder que regula quais conhecimentos são reconhecidos, legitimados e ensinados.

No campo da educação, seja ela no nível básico ou no superior, essa lógica se materializa na organização curricular, que tende a privilegiar determinados referenciais teóricos, práticas culturais e modos de aprendizagem, em detrimento de outros. Assim, o currículo não pode ser compreendido apenas como uma seleção técnica de conteúdos, mas como um espaço de disputa simbólica, no qual se definem quais experiências culturais são valorizadas e quais são silenciadas. Pensar em processos de descolonização do currículo implica em ampliar a diversidade de conteúdos, obras, autores ensinados e questionar os próprios critérios que sustentam a hierarquização de saberes. Trata-se de reconhecer que diferentes formas de conhecimento, incluindo aquelas produzidas no âmbito das culturas populares, das tradições orais e das práticas corporais, podem possuir densidade e potência formativa, mesmo que não se enquadrem (ainda) nos moldes hegemônicos da dita racionalidade moderna.

Para Gomes (2021), a descolonização constitui um processo tenso, conflituoso e profundamente político, que envolve a transformação de mentalidades, conhecimentos e práticas como parte de um enfrentamento direto ao racismo, especialmente no campo educacional. Trata-se de um movimento que exige a descolonização das mentes e das práticas sociais, implicando a desconstrução de lógicas racistas historicamente naturalizadas nos processos de socialização e formação. Nesse sentido, descolonizar não significa apenas incluir “novos” conteúdos no currículo, mas questionar os fundamentos que sustentam a hierarquização dos saberes, reconhecendo que a centralidade atribuída à ciência e à racionalidade ocidentais está associada a processos de exclusão e apagamento de outras formas de saber.

Nessa linha, Gomes (2021) reforça que a descolonização só se efetiva por meio do combate ao racismo, entendido como ideologia e como princípio estruturante da modernidade, responsável por organizar hierarquias entre sujeitos e conhecimentos. Esse processo, segundo a autora, implica reconhecer o protagonismo histórico do Movimento Negro como agente fundamental na (re)educação da sociedade, bem como adotar uma perspectiva interseccional que considere as articulações entre raça, gênero e classe. Além disso, envolve a desnaturalização das violências que incidem de forma desigual sobre populações negras e a valorização de suas memórias, saberes e experiências. Assim, descolonizar configura-se como um imperativo ético e político, que demanda da educação discursos e práticas efetivamente comprometidas com a construção de uma sociedade antirracista.

Sobre a dimensão curricular, Nascimento e Castro (2021) discutem o currículo a partir de uma perspectiva decolonial, compreendendo-o como um campo atravessado por relações de poder que sustentam a hegemonia do conhecimento eurocêntrico. Os autores denunciam a presença do racismo epistêmico na organização dos saberes, mostrando como a escola historicamente privilegia conteúdos oriundos da Europa e desqualifica outras formas de produção de saberes. Nesse sentido, defendem que a descolonização curricular implica uma revisão crítica dos próprios fundamentos que definem o que é considerado conhecimento legítimo. Tal movimento exige o reconhecimento de vozes historicamente silenciadas e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo em suas dimensões estruturais e simbólicas.

No campo específico da Educação Física, Formoso, Souza e Santos (2022) evidenciam como essa lógica eurocêntrica se materializa no cotidiano escolar, sobretudo na centralidade atribuída a determinadas práticas esportivas em detrimento de outras manifestações da cultura corporal. Os autores apontam que, apesar de avanços teóricos e curriculares, a área ainda é

fortemente marcada pela predominância de conteúdos de matriz euro-estadunidense, o que revela a permanência de um currículo colonizado. A partir da perspectiva do currículo cultural e de uma educação antirracista, defendem a valorização de práticas corporais diversas, bem como a problematização das relações de poder que atravessam essas manifestações, propondo uma atuação pedagógica que dialogue com as experiências dos estudantes e com as demandas situadas com o próprio contexto social.

Relações étnico-raciais e a não neutralidade da Educação Física escolar

A Educação Física escolar é historicamente marcada por uma aparente neutralidade, uma noção ancorada no conceito de sua utilidade social para o desenvolvimento motor e para a promoção da saúde biológica. Essa concepção, ainda bastante presente no cotidiano, sustenta propostas de legitimação da área que recorrem reiteradamente ao discurso da aprendizagem motora como principal justificativa pedagógica. Práticas como estafetas, exercícios voltados ao aprimoramento de habilidades técnicas e a centralidade dos esportes, frequentemente associadas a discursos de competição, saúde e qualidade de vida, continuam a ocupar lugar dominante nos planejamentos docentes. Sob essa perspectiva, o corpo é tratado prioritariamente como objeto de treinamento e desempenho, esvaziando suas dimensões culturais, históricas e sociais.

Por isso a discussão sobre a neutralidade se torna central para compreender a transição desse pensamento biológico/tecnicista para o pensamento crítico na área. Longe de representar ausência de posicionamento, essa suposta neutralidade operou historicamente como um mecanismo de ocultamento de questões sociais e políticas que perpassam a disciplina, contribuindo para a naturalização de determinadas práticas e concepções de corpo. Nesse sentido, não se pode discutir a ideia de neutralidade sem situá-la no interior do movimento renovador da Educação Física brasileira, especialmente a partir da década de 1980, quando emergem críticas mais sistematizadas às bases tradicionais da área e se passa a questionar os fundamentos que sustentam suas formas de organização e ensino.

É nesse contexto que o Coletivo de Autores (1992), na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, se consolida como um marco ao evidenciar que a centralidade atribuída ao desenvolvimento da aptidão física não é neutra, mas historicamente alinhada aos interesses das classes dominantes e à manutenção da ordem social capitalista. Ao priorizar o rendimento, a disciplina contribuiu para a adaptação dos sujeitos à sociedade existente, afastando-os da compreensão de sua condição como sujeitos históricos. Em sociedades marcadas por interesses de classe antagônicos, como apontam os autores, a escola tende a reproduzir a hegemonia da classe proprietária, e a Educação Física, quando orientada exclusivamente por essa lógica esportivista, participa desse processo ao reforçar padrões de desempenho que naturalizam desigualdades e exclusões.

Essa crítica se desdobra na compreensão do currículo como uma escolha política, na qual a seleção de conteúdos deve estar orientada por sua relevância social e por sua capacidade de contribuir para a leitura crítica da realidade. Nesse sentido, a Educação Física passa a ser convocada a enfrentar questões sociais concretas (entre elas, o racismo) e a incorporar práticas corporais que expressem a diversidade cultural dos sujeitos, como as manifestações afro-brasileiras. Ao mesmo tempo, o Coletivo de Autores denuncia que a própria organização escolar, incluindo normas, tempos e espaços, pode funcionar como mecanismo de exclusão, especialmente para estudantes das camadas populares, evidenciando que a não neutralidade da Educação Física se manifesta tanto no que se ensina quanto nas condições em que esse ensino se realiza.

É a partir desse movimento de ampliação crítica da área que autores como Neira (2018) contribuem na compreensão da Educação Física como um componente curricular responsável por tematizar as práticas corporais enquanto produções culturais historicamente construídas por diferentes grupos sociais. Nessa perspectiva, conteúdos como jogos, danças, lutas e esportes passam a ser compreendidos também como manifestações culturais atravessadas por marcadores de classe, gênero, etnia e religião. O autor defende que essas experiências devem ser entendidas como “textos culturais”, passíveis de leitura, interpretação e problematização no contexto escolar. Assim, cabe à Educação Física superar as “simples” vivências corporais e tensionar representações estereotipadas e preconceituosas historicamente associadas a determinadas manifestações.

Se a Educação Física não é neutra, então ela também é racializada. É a partir dessa compreensão que se torna possível evidenciar como as relações étnico-raciais atravessam a constituição da área. Se o currículo é uma escolha política e as práticas corporais são produções históricas e sociais, torna-se necessário reconhecer que também estão marcadas por processos de racialização que definem quais corpos, saberes e expressões culturais são valorizados ou marginalizados no espaço escolar. Nesse sentido, a Educação Física reproduz desigualdades sociais mais amplas e participa da construção de hierarquias raciais que incidem sobre os modos de ensinar, aprender e significar o corpo.

Rodrigues (2010) problematiza a recorrente percepção de que a Educação Física seria pouco relevante para o trato das questões étnico-raciais, compreensão que o autor classifica como um “profundo equívoco”. Para ele, a área possui papel fundamental na desconstrução de desigualdades e representações racializadas presentes nas práticas corporais. Ao mesmo tempo, alerta que abordagens superficiais ou folclorizadas de manifestações como a capoeira tendem a esvaziar sua dimensão política e crítica.

Produções mais recentes têm aprofundado esse debate ao evidenciar como a centralidade atribuída ao rendimento esportivo e à normatividade corporal contribui para invisibilizar corpos, experiências e saberes produzidos em territórios periféricos. Romualdo (2026) e Ricardo, Conceição e Wittizorecki (2024) defendem uma Educação Física comprometida com a valorização das experiências socioculturais das juventudes periféricas e com a construção de pedagogias decoloniais e interculturais. Ao tomarem o futebol como objeto de análise, os autores demonstram que, quando não problematizadas, as aulas podem reproduzir racismo, machismo e exclusões. Em contrapartida, quando atravessadas por uma intencionalidade crítica, tornam-se espaços de produção de conhecimento, escuta e transformação social.

Nessa direção, Pomin e Café (2020) defendem que o trabalho com as relações étnico-raciais na Educação Física deve assumir uma perspectiva emancipatória, comprometida com a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e com a ampliação do repertório da cultura corporal para além de abordagens restritas ou pontuais. Corsino e Rocha (2025), ao revisarem a produção acadêmica sobre o tema, reforçam o potencial da Educação Física para a construção de conhecimentos antirracistas por meio da valorização de manifestações da cultura corporal afro-brasileira e indígena, ao mesmo tempo em que evidenciam desafios persistentes, como o racismo institucional e a ausência de formação continuada. Nesse contexto, Nóbrega (2020) destaca a importância da formação docente e da presença de professores negros na construção de uma Educação Física antirracista, capaz de ressignificar o currículo, valorizar identidades historicamente marginalizadas e enfrentar modelos educacionais homogeneizantes.

O samba como pedagogia na Educação Física

É nesse movimento de reconfiguração do currículo e de ampliação das formas de reconhecer o conhecimento que se torna fundamental olhar para práticas culturais que, historicamente produzidas fora dos espaços escolares, constituem potentes experiências pedagógicas. Tais práticas organizam modos próprios de ensinar, aprender e significar o corpo, articulando memória, identidade e pertencimento. Nesse contexto, o samba (e, de modo mais específico, as experiências das escolas de samba) emerge como um campo privilegiado de análise, ao evidenciar formas de produção de saber que desafiam as hierarquias tradicionais e apontam caminhos concretos para a construção de uma Educação Física comprometida com perspectivas antirracistas e decoloniais.

Oliveira (2024) compreende o samba como uma potente prática pedagógica de caráter decolonial e interdisciplinar, capaz de tensionar a lógica eurocêntrica que historicamente marginalizou os saberes africanos e afro-brasileiros no ambiente escolar. Ao propor o deslocamento do samba de uma condição folclorizada para um eixo estruturante do currículo, a autora o insere como ferramenta de educação intercultural e antirracista. Nesse sentido, o samba atua no enfrentamento do racismo institucional, na valorização de identidades negras e na afirmação de outras epistemologias, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a pluralidade cultural e a justiça social.

Além disso, o samba é apresentado por Oliveira (2024) como um dispositivo pedagógico que articula diferentes dimensões do conhecimento, possibilitando abordagens interdisciplinares que dialogam com áreas como História, Artes, Geografia e Linguagem, ao mesmo tempo em que promove uma educação integral que envolve corpo, afetividade, ludicidade e musicalidade. A partir de experiências concretas com oficinas pedagógicas, a autora evidencia o potencial dessa prática na produção de letramento racial, na valorização da oralidade e da ancestralidade, e na construção de aprendizagens significativas por meio da vivência, do afeto e da interação com mestres da cultura popular. Assim, o samba emerge como conteúdo e como forma de conhecimento e de vida que, ao adentrar o espaço escolar, possibilita reconstruir identidades e ampliar os sentidos do ensinar e aprender.

As potencialidades apontadas por Oliveira (2024) encontram ressonância em experiências pedagógicas concretas desenvolvidas no contexto escolar. Lins Rodrigues e Neira (2016), por exemplo, relatam uma experiência com o uso do samba em uma escola pública no município de Cubatão. O trabalho, desenvolvido a partir do estilo Partido Alto, envolveu construção de rimas, estudo de letras, histórias, mitos, biografias de sambistas e elementos da historiografia do samba. Entre os resultados observados, destacam-se avanços no aprendizado escolar dos estudantes, como melhora da escrita, ampliação da oralidade e da capacidade argumentativa, além de maior consciência acerca da situação social da população negra brasileira. Os autores também evidenciam que o contato com o samba favoreceu processos de identificação cultural e de aproximação com a ancestralidade, motivados pelo desejo de conhecer histórias e experiências historicamente marginalizadas.

Nesse sentido, ao aproximar o samba do contexto específico da Educação Física escolar, torna-se possível vislumbrar caminhos concretos para sua incorporação como conteúdo e como prática pedagógica. Coelho, Maldonado e Bossle (2024) apontam possibilidades teórico-práticas que tensionam o apagamento da cultura negra no currículo, propondo o samba como eixo estruturante de experiências educativas comprometidas com uma perspectiva crítica e antirracista. Entre as estratégias apresentadas pelos autores, destaca-se a utilização do samba em contextos pedagógicos que extrapolam abordagens tradicionais, como no trabalho com o carnaval não apenas a partir de marchinhas, mas como expressão político-cultural. Nesse sentido, a mobilização de

diferentes linguagens, como a literatura infantil para abordar a história de elementos da cultura negra, a análise de sambas-enredo e a valorização de suas dimensões poéticas e rítmicas, amplia as possibilidades de construção do conhecimento nas aulas de Educação Física.

No plano das práticas corporais, os autores sugerem a valorização da expressão individual dos estudantes, incentivando que cada um explore o movimento “à sua maneira”, por meio de estratégias que rompem com padrões normativos de execução e desempenho. Dinâmicas como jogos corporais, improvisação e brincadeiras (a exemplo da “estátua”) contribuem para ampliar as possibilidades de experimentação do corpo em movimento, deslocando o foco da técnica para a vivência e a criação. Além disso, as propostas incluem momentos de diálogo e reflexão, como rodas de conversa, nas quais os estudantes são convidados a compartilhar suas experiências com o samba em seus contextos familiares e comunitários. Essa escuta ativa possibilita reconhecer os alunos como sujeitos de conhecimento, valorizando seus repertórios culturais e promovendo o pertencimento. Ao mesmo tempo, os autores destacam o potencial do samba como ferramenta de conscientização crítica, ao possibilitar a problematização das denúncias e narrativas presentes nos desfiles das escolas de samba, especialmente no que se refere às violências e opressões que incidem sobre corpos negros e indígenas.

Se, até aqui, o samba foi apresentado como prática pedagógica potente, é necessário compreendê-lo como forma de produção de conhecimento, inscrita em tradições históricas, corporais e culturais que desafiam os parâmetros hegemônicos. Nesse sentido, o samba pode ser compreendido como uma epistemologia do corpo, na medida em que produz saberes por meio da experiência, da oralidade, da musicalidade e da coletividade. É um conhecimento que se constrói na prática, na memória e na vivência compartilhada. O samba produz formas de compreender o mundo que escapam às lógicas eurocêntricas de validação do saber, tensionando a ideia de que o conhecimento legítimo é apenas aquele sistematizado nos moldes científicos tradicionais. Ao emergir como linguagem, o samba inscreve no corpo histórias de resistência, denúncia e afirmação identitária, configurando-se como uma pedagogia que ensina e também produz conhecimento.

Escolas de samba: pedagogias do corpo e da coletividade

Como elemento central desta reflexão, as escolas de samba podem ser analisadas como espaços complexos de produção de conhecimento e formação, especialmente no interior de suas bases comunitárias. Para além de se configurarem para o desfile carnavalesco, essas agremiações operam como territórios educativos nos quais se ensinam valores, práticas e modos de existir. A inserção em uma escola de samba implica a participação em um ambiente regido por códigos próprios de conduta, respeito e hierarquia, nos quais o aprendizado ocorre de forma contínua e situada. A presença da Velha Guarda, por exemplo, ocupa uma dimensão simbólica e um lugar pedagógico central: são sujeitos que encarnam a memória viva da escola e cuja experiência orienta as práticas das gerações mais jovens. Seus modos de vestir, de se comportar e de se posicionar no espaço são formas de ensinar e preservar valores coletivos.

Nesse universo, os símbolos assumem papel fundamental na organização do conhecimento e da vida social. O pavilhão, por exemplo, representa o símbolo maior da escola, carregado de história, respeito e pertencimento. Os rituais que o envolvem expressam uma pedagogia sensível e corporal. Quando alguém é autorizado a beijar a bandeira, não o faz diretamente: coloca suavemente as mãos sobre o pavilhão e beija as próprias mãos, evitando qualquer contato (como o suor ou batom) que possa danificá-la. Esse gesto, aparentemente simples, ensina cuidado, reverência e responsabilidade, constituindo uma forma de aprendizagem que se realiza na experiência compartilhada.

Essa centralidade da porta-bandeira revela uma dimensão pedagógica ainda mais significativa, especialmente no que diz respeito às questões de gênero. O fato de uma mulher carregar o pavilhão (símbolo máximo da escola) representa uma tradição estética e um ato profundamente político e educativo. Ao ocupar esse lugar de destaque, a mulher encarna a história da escola, sua identidade e seu valor coletivo. Trata-se de uma forma de reconhecimento que tenciona estruturas historicamente marcadas pela marginalização das mulheres, especialmente das mulheres negras, afirmando sua centralidade e seu protagonismo no interior dessas agremiações.

Essa presença produz efeitos concretos no plano formativo. A menina que ingressa na escola de samba e vê uma mulher conduzindo o pavilhão encontra ali uma referência de pertencimento e possibilidade. Essa representação se desdobra em diferentes segmentos da agremiação, como a rainha de bateria, a ala das passistas, a ala das damas, a Velha Guarda e a própria bateria, que conta com a presença significativa de mulheres ritmistas. Assim, a mulher ocupa múltiplos lugares de visibilidade, prestígio e reconhecimento, ampliando as possibilidades de identificação. O ato de carregar o pavilhão, embora central na análise, integra um conjunto mais amplo de práticas que afirmam o protagonismo feminino no interior das escolas de samba, configurando-se como uma prática pedagógica que ensina, por meio do corpo e da representação, que mulheres (e, em grande medida, mulheres negras) são figuras centrais na produção desses espaços.

Nesse sentido, Santos (2023), ao investigar os processos de aprendizagem na Escola de Samba Mirim Aprendizes do Salgueiro, evidencia a constituição de uma “pedagogia nativa”, própria das escolas de samba, marcada por práticas educativas não escolarizadas que emergem das relações entre crianças, jovens e adultos. A autora compreende a escola de samba mirim como uma “escola outra”, na qual o processo de “tornar-se sambista” (sintetizado na expressão “Salgueirar”) não ocorre por meio de conteúdos formalizados, mas pela inserção contínua nas dinâmicas da agremiação, nas observações, nas imitações, nos ensaios, nas conversas e nas experiências compartilhadas. Ao reconhecer saberes produzidos nas experiências negras e populares, as escolas de samba operam movimentos de descolonização das formas tradicionais de educar, legitimando epistemologias construídas na coletividade, na oralidade e na experiência comunitária.

É nesse contexto que o corpo assume centralidade pedagógica. O aprendizado no samba é transmitido também nos gestos, nos movimentos, nas performances, nos ritmos e nas formas de ocupar a quadra e a avenida. Tal dimensão aproxima-se da noção de “oralitura”, mobilizada por Maiza Francisco (2025), compreendida como uma forma de conhecimento inscrita no corpo e na oralidade, capaz de preservar e transmitir saberes ancestrais africanos e afrodiaspóricos. Na escola de samba, aprende-se observando, escutando, repetindo, sambando e convivendo. O corpo torna-se arquivo vivo de memórias, tradições e experiências coletivas. A autora ainda articula essas experiências educativas à filosofia Ubuntu (“eu sou porque nós somos”) compreendendo a agremiação como uma existência comunitária baseada na interdependência entre os sujeitos. Nessa perspectiva, o aprendizado individual não se dissocia do coletivo, pois tornar-se sambista implica reconhecer-se como parte de uma rede de relações construída entre ancestrais, crianças, jovens e velhos. O saber circula de forma compartilhada e relacional, fortalecendo vínculos comunitários e reafirmando valores civilizatórios afro-brasileiros.

As relações intergeracionais ocupam, portanto, um papel central nesses processos formativos. Como destacam Soares e Basílio (2025), a Velha Guarda e os baluartes atuam como guardiões da memória e da tradição, exercendo funções pedagógicas fundamentais no interior das agremiações. Os mais velhos, para além da transmissão de conhecimentos técnicos sobre o samba, ensinam valores, posturas e condutas. Ao mesmo tempo, as crianças também produzem sentidos, reinterpretam práticas e participam ativamente da continuidade da tradição.

Isso se articula também às condições sociais em que as escolas de samba se inserem. Em muitos contextos periféricos, elas se constituem como espaços privilegiados de lazer, cultura e formação, frequentemente suprindo ausências históricas do Estado no acesso a direitos sociais. O lazer, entendido como direito social previsto na Constituição Brasileira, como necessidade humana e dimensão da cultura (GOMES, 2024), e também como campo em profunda relação com a educação (MARCELLINO, 2000), é muitas vezes negado às populações negras e periféricas. Nesse cenário, as escolas de samba exercem um papel fundamental ao promover experiências que articulam lazer, formação e pertencimento, oferecendo processos contínuos de aprendizagem que envolvem disciplina, coletividade, respeito e organização social.

A compreensão das escolas de samba como instituições educativas encontra respaldo em estudos como o de Gomes (2025), que evidencia que o termo “escola” não é meramente metafórico, mas expressa uma estrutura efetiva de transmissão de saberes, condutas e memórias. A partir da figura de Paulo da Portela, por exemplo, o autor destaca uma pedagogia orientada para a formação do sujeito, na qual o sambista é educado também em valores de dignidade e pertencimento. A oralidade assume papel central nesse processo, sendo a Velha Guarda e os baluartes responsáveis por garantir a continuidade das tradições e por exercer um verdadeiro papel docente no interior das agremiações.

As agremiações carnavalescas podem ser compreendidas como territórios educativos pluriversais, nos quais os processos de aprendizagem se constituem por meio das relações cotidianas, das práticas coletivas e das trocas intergeracionais. Nesses espaços, o aprendizado ultrapassa a dimensão técnica do samba ou do desfile carnavalesco, configurando-se como uma formação ética, estética e comunitária que ensina modos de ser, de ocupar o espaço e de construir pertencimentos.

Sambas-enredo que tem muito a ensinar

Os sambas-enredo ocupam um lugar protagonista na construção das pedagogias produzidas pelas escolas de samba. Muito além de simples trilhas sonoras do desfile, eles organizam narrativas capazes de articular diversos elementos identitários. Ao transformar acontecimentos históricos, personagens esquecidos, religiosidades afro-brasileiras e experiências populares em linguagem estética e corporal, os sambas-enredo produzem formas específicas de ensinar e interpretar o mundo. Compreender esse potencial pedagógico exige também reconhecer que as escolas de samba são atravessadas por disputas, tensões e estratégias de sobrevivência. Desde suas origens, o samba precisou negociar constantemente sua legitimidade diante de uma sociedade marcada pelo racismo e pela criminalização das culturas negras. A própria trajetória de Paulo da Portela evidencia esse movimento: ao exigir que sambistas estivessem “de pés e pescoço ocupados”, o sambista buscava romper com o estereótipo do malandro associado aos homens negros e produzir uma imagem socialmente aceitável daquelas pessoas. Tal estratégia revela como o carnaval historicamente precisou adaptar-se às “exigências” das elites e do poder público para garantir sua permanência e reconhecimento social.

Essa lógica também se manifesta no processo de mercantilização do carnaval ocorrido sobretudo entre o final dos anos 1990 e meados dos anos 2010. Nesse período, principalmente, o crescimento dos patrocínios privados, a profissionalização extrema dos desfiles e a lógica empresarial da LIESA³ impulsionaram uma série de enredos marcados por interesses comerciais e institucionais. Surgem, então, os chamados enredos “chapa branca” ou “CEPs”, frequentemente

³ Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro. É a entidade responsável por organizar o carnaval da elite carioca.

voltados à promoção de marcas, empresas, governos ou setores econômicos específicos. Embora visualmente grandiosos, muitos desses desfiles produziam um afastamento das raízes populares, críticas e ancestrais que constituíram as escolas de samba.

Exemplos desse período são bastante emblemáticos: a Unidos do Porto da Pedra, em 2012, desenvolveu um enredo patrocinado sobre a história do iogurte; a Vila Isabel, em 2013, apresentou um desfile ligado ao agronegócio brasileiro; enquanto a Beija-Flor, em 2014, homenageou Boni e a própria lógica televisiva da Rede Globo. Não se trata aqui de negar a importância dessas estratégias econômicas para a sobrevivência das escolas, mas de reconhecer como o carnaval se tornou também um espaço de disputa entre mercado, espetáculo e crítica social.

A partir de 2018, contudo, observa-se um movimento importante de fortalecimento de enredos críticos, ancestrais e explicitamente ligados às experiências negras e periféricas. A crise financeira provocada pelo corte de verbas públicas, somada ao esgotamento criativo do modelo excessivamente mercantilizado, contribuiu para que muitas escolas voltassem a apostar em um outro modelo de desfile. Nesse contexto, o carnaval recupera com intensidade sua dimensão de denúncia social, letramento racial e valorização da ancestralidade.

O desfile da Paraíso do Tuiuti, em 2018, tornou-se um marco desse processo. Ao tematizar os 130 anos da abolição da escravidão em “Meu Deus, Meu Deus, Está Extinta a Escravidão?”, a escola estabeleceu conexões diretas entre escravidão, racismo estrutural e precarização contemporânea do trabalho, produzindo uma das críticas políticas mais contundentes da história recente do carnaval. No ano seguinte, a Mangueira aprofundou esse movimento ao recontar a história do Brasil a partir dos sujeitos historicamente silenciados em “História pra ninar gente grande”, transformando a avenida em espaço de disputa de memória e crítica à narrativa “oficial” do país. Nos anos seguintes, essa retomada consolidou uma forte presença de enredos afro-religiosos, ancestrais e afroreferenciados. O desfile da Grande Rio, em 2022, dedicado a Exu, talvez represente um dos exemplos mais emblemáticos desse movimento. Ao desmistificar leituras colonialistas que associam a entidade ao mal, a escola promoveu um enfrentamento direto ao racismo religioso e contribuiu para ampliar o repertório cultural de milhões de espectadores sobre as religiões de matriz africana.

O carnaval de 2026 aparece como um momento particularmente simbólico desta consolidação. Diversas escolas levaram à avenida enredos profundamente conectados à ancestralidade negra, às religiosidades afro-diaspóricas, às experiências periféricas e à valorização de sujeitos historicamente marginalizados. A Portela apresentou “O Mistério do Príncipe do Bará”, discutindo ancestralidade afro-gaúcha; a Mangueira exaltou saberes afro-indígenas amazônicos em “Mestre Sacaca do Encanto Tucuju”; a Beija-Flor celebrou o Bembé do Mercado, importante manifestação afro-religiosa baiana; enquanto a Unidos da Tijuca homenageou Carolina Maria de Jesus, reconhecendo a potência intelectual e literária de uma mulher negra favelada. Ao mesmo tempo, escolas como Vila Isabel e Tuiuti reafirmaram a centralidade das matrizes africanas e da diáspora negra na construção da cultura brasileira. Mesmo enredos que não abordavam diretamente religiosidade ou ancestralidade afro-brasileira produziram importantes reflexões sobre memória cultural, arte popular e identidade nacional. As homenagens a Lula, Ney Matogrosso, Rita Lee, Mestre Cixa e Rosa Magalhães demonstram como o carnaval continua funcionando como espaço privilegiado de construção narrativa sobre o Brasil e sobre os sujeitos que constituem sua história cultural.

Nesse sentido, os sambas-enredo reafirmam seu potencial como instrumentos pedagógicos capazes de produzir letramento histórico, racial, político e cultural em larga escala. Ao mobilizar corpo, música, imagem, emoção e narrativa de maneira simultânea, as escolas de samba

transformam a avenida em um espaço de aprendizagem coletiva, disputando sentidos sobre memória, identidade e pertencimento. Talvez por isso o carnaval seja uma das mais potentes formas de educação popular produzidas no país.

Implicações para a Educação Física escolar

As discussões desenvolvidas ao longo deste artigo indicam que a aproximação entre samba, escolas de samba e Educação Física escolar não teve a intenção de estabelecer inclusão pontual de um novo conteúdo no currículo, mas uma possibilidade de tensionar os próprios fundamentos epistemológicos da área. Trata-se do constante exercício de reconhecer o samba como produção cultural, pedagogia corporal e forma legítima de conhecimento produzida historicamente por populações negras.

Nesse sentido, as experiências produzidas nas escolas de samba podem permitir que professores e alunos ampliem as formas de compreender o corpo e a cultura corporal no contexto escolar. Quando uma escola tematiza a trajetória de Carolina Maria de Jesus, discute Exu como princípio de comunicação e movimento ou reconta a história do Brasil a partir dos sujeitos historicamente silenciados, ela produz reflexões que atravessam diretamente questões de corpo, identidade, memória, raça e pertencimento. Tais elementos possibilitam que as aulas de Educação Física ultrapassem uma compreensão de movimento associada somente ao rendimento esportivo e passem, então, a considerar também os sentidos culturais, políticos e históricos que estão inscritos nas práticas corporais.

Isso significa reconhecer que os sambas-enredo podem mobilizar experiências pedagógicas diversas no cotidiano escolar. A escuta e análise crítica de letras de samba, por exemplo, permitem discutir racismo, religiosidade afro-brasileira, desigualdade social e construção da memória nacional. As próprias dinâmicas corporais presentes nas escolas de samba, como o ritmo da bateria, o gingado do samba no pé, os movimentos da comissão de frente ou a condução do pavilhão pela porta-bandeira, evidenciam modos de educar o corpo que articulam coletividade, musicalidade, expressão, ancestralidade e pertencimento comunitário.

Além disso, determinados elementos simbólicos das escolas de samba podem produzir importantes deslocamentos nas formas tradicionais de organização da Educação Física. O protagonismo de mulheres negras em posições de destaque, como porta-bandeiras, passistas, ritmistas e lideranças comunitárias, possibilita debates sobre representação, gênero e poder no interior das práticas corporais. Da mesma maneira, a valorização da oralidade, da convivência intergeracional e dos saberes transmitidos pela experiência tensiona perspectivas escolares excessivamente centradas na técnica, na padronização e no desempenho.

Não se trata, portanto, de transformar a Educação Física em uma aula de carnaval, tampouco de substituir os esportes por sambas-enredo. A questão central consiste em reconhecer que as escolas de samba produzem formas legítimas de ensinar, aprender e significar o corpo, oferecendo possibilidades para uma Educação Física mais plural, antirracista e conectada às experiências culturais das populações negras e periféricas. Nesse movimento, o samba deixa de ocupar um lugar periférico ou folclorizado e passa a contribuir para a ampliação dos próprios sentidos de conhecimento, corpo e educação no currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns tempos depois, talvez seja possível afirmar que aquele desfile da Mangueira, em 2019, não representou apenas uma inspiração pessoal, mas um deslocamento na maneira de compreender as relações entre corpo, cultura, conhecimento e Educação Física escolar. Tal experiência evidenciou que práticas produzidas historicamente fora dos espaços escolares, possuem potência pedagógica capaz de provocar reflexões críticas sobre temáticas sociais e coletivas de extrema importância.

Ao longo deste artigo, buscou-se evidenciar que a Educação Física não é (e não pode ser) neutra. Historicamente marcada por perspectivas biologicistas, esportivistas e eurocêtricas, a área participou de processos de hierarquização de corpos, saberes e práticas culturais. Nesse sentido, defender a incorporação do samba e das experiências produzidas pelas escolas de samba ao debate curricular não significa abandonar o esporte ou negar sua relevância, mas descentralizar sua hegemonia como referência exclusiva da cultura corporal escolar. Trata-se de ampliar as possibilidades para outras formas legítimas de produção de conhecimento, especialmente aquelas construídas por populações negras, periféricas e historicamente marginalizadas.

Ao mesmo tempo, é importante afirmar que este trabalho não propõe uma romantização das escolas de samba. Como qualquer manifestação social, elas também são atravessadas por contradições, disputas de poder, processos de mercantilização e tensões raciais, políticas, de classe e gênero. Entretanto, é justamente no interior dessas disputas que reside parte de sua potência educativa. As escolas de samba seguem produzindo experiências coletivas de pertencimento, memória, oralidade, ancestralidade e resistência que ensinam modos de viver, conviver e ocupar o mundo.

Talvez por isso seja possível compreender o carnaval e as escolas de samba como uma das mais potentes experiências de educação popular produzidas no Brasil. Uma pedagogia construída no corpo, na música, na coletividade, na experiência comunitária e na disputa por memória e reconhecimento. Foi essa percepção que inspirou e guiou a escrita deste artigo e que continua atravessando nosso cotidiano como professores de Educação Física, pesquisadores e sujeitos profundamente afetados pelo samba e pelas escolas de samba do Rio de Janeiro.

Referências

COELHO, Márcio Cardoso; MALDONADO, Daniel Teixeira; BOSSLE, Fabiano. Batuque é um privilégio, ninguém aprende samba no colégio: epifanias autoetnográficas da invisibilização do corpo negro e da negritude na BNCC da Educação Física. **Dialogia**, [S. l.], n. 49, p. e26839, 2024. DOI: 10.5585/49.2024.26839. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/view/26839>. Acesso em: 23 abr. 2026.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia de ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

CORSINO, Luciano Nascimento; ROCHA, Danieri Ribeiro da. **Implementação da Lei nº 10.639/03 na Educação Básica: contribuições do campo da educação física escolar**. Revista Caderno Pedagógico, Curitiba, v. 22, n. 8, p. 01-19, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n8-246.

FORMOSO, Felipe Guaraciaba; SOUZA, Bianca Viana Santos; SANTOS, Fátima Lúcia Bispo. Currículo cultural da educação física e educação antirracista: um olhar descolonizador. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasmedfisiacaescolar/article/view/3417>. Acesso em: 30 mai. 2026.

FRANCISCO, Maiza da Silva. **As crianças que sambam na verde e rosa: educação e saberes ancestrais**. 2025. 150 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2025.

GOMES, André Silveira. **“Portela querida és tudo na vida pra mim” o “ser portelense” e suas múltiplas experiências de pertencimento** [recurso eletrônico] Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/ André Silveira Gomes. – 2025.1 recurso online (136 f. : il.) : pdf. <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/b8ca1d51-e018-48cd-9802-fa87adf21f27/content>

GOMES, Christianne Luce. **A alquimia do lazer** / Christianne Luce Gomes. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

GOMES, Izaú Vera; SANTANA, Thiago José Silva; OLIVEIRA, Guilherme Leopoldino de. **Relações Étnico-Raciais na Educação Física: levantamento da produção na RBCE e Cadernos de Formação (2009-2021)**. In: XXII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE; IX CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2021. **Anais...** [S. l.]: CBCE, 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice>. Acesso em: 14/05/2026.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, [S. l.], v. 33, n. 59, 2021. DOI: 10.7213/1980-5934.33.059.DS06. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 16 abr. 2026.

LINS RODRIGUES, Antonio Cesar; NEIRA, Marcos Garcia. Culturas negras e Educação Física escolar: tematizando o samba. In: Luciano Corsino e Willian Lazaretti. (Org.). **Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08**. 1ed.Curitiba: CRV, 2016, v. 11, p. 71-90.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do; CASTRO, Maria Aparecida Dias. O currículo decolonial e o combate ao racismo epistêmico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. e021038, 2021. DOI: [10.20396/rho.v21i00.8657131](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657131). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657131>. Acesso em: 30 maio. 2026.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 1, p. 216-223, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **Por uma educação física antirracista**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 34, n. esp., p. 51-61, jul. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/1807-5509202000034nesp051>.

OLIVEIRA, Lindiana da Silva. **O samba vai à escola: o samba de roda como prática pedagógica decolonial**. Orientador: Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib. 2024. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

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

