

Desafios e insurgências epistêmicas: “Por um currículo antirracista e étnico-racial no contexto da Educação Física brasileira”

RESUMO: Há algumas décadas, o campo educacional brasileiro vem sendo tensionado pela necessidade de problematizar questões historicamente marginalizadas nos currículos escolares, especialmente aquelas relacionadas aos marcadores sociais da diferença, como raça, gênero, sexualidade, classe e territorialidade. No contexto contemporâneo, marcado pela ampliação dos debates acerca da justiça social, da equidade e dos direitos humanos, a educação passa a ser compreendida não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como território de disputa simbólica, política e epistemológica, no qual diferentes projetos de sociedade, cultura e humanidade são permanentemente confrontados. Nesse cenário, a construção de uma educação antirracista emerge como imperativo ético, político e pedagógico, exigindo a revisão crítica de concepções historicamente sedimentadas que reproduziram silenciamentos, hierarquizações raciais e invisibilizações dos saberes produzidos por populações negras e povos originários. Nesse debate, torna-se igualmente indispensável problematizar os processos históricos de racialização e desumanização impostos aos povos indígenas, frequentemente representados sob perspectivas coloniais, estereotipadas e deficitárias. Essas representações reverberam persistentemente no campo educacional, seja pela reprodução de práticas pedagógicas preconceituosas, pela permanência de currículos eurocentrados ou pela utilização de terminologias inadequadas para se referir aos povos originários e descendentes de africanos no Brasil.

Palavras-Chave: Educação física; Insurgência epistêmica; Currículo antirracista

Ivanilde (Ivy) Guedes de Mattos

Doutora em Educação e Contemporaneidade
Universidade Estadual de Feira de Santana -
UEFS

Feira de Santana, Bahia, Brasil

igmattos@uefs.br

<https://orcid.org/0000-0002-5104-7509>

Epistemic challenges and insurgencies: "towards an anti-racist and ethno-racial curriculum in the context of Brazilian Physical Education"

ABSTRACT

For some decades, the Brazilian educational field has been strained by the need to problematize issues historically marginalized in school curricula, especially those related to social markers of difference, such as race, gender, sexuality, class, and territoriality. In the contemporary context, marked by the expansion of debates about social justice, equity, and human rights, education is understood not only as a space for the transmission of content, but as a territory of symbolic, political, and epistemological dispute, in which different projects of society, culture, and humanity are permanently confronted. In this scenario, the construction of an anti-racist education emerges as an ethical, political, and pedagogical imperative, demanding a critical review of historically sedimented conceptions that have reproduced silences, racial hierarchies, and the invisibility of knowledge produced by Black populations and Indigenous peoples. In this debate, it becomes equally indispensable to problematize the historical processes of racialization and dehumanization imposed on Indigenous peoples, frequently represented under colonial, stereotyped, and deficient perspectives. These representations persistently reverberate in the educational field, whether through the reproduction of prejudiced pedagogical practices, the persistence of Eurocentric curricula, or the use of inadequate terminology to refer to the original peoples and descendants of Africans in Brazil.

Keywords: Physical education; Epistemic insurgency; Anti-racist curriculum

Desafios e insurgências epistêmicas: "hacia un currículo antirracista y etnorracial en el contexto de la Educación Física brasileña"

RESUMEN

Durante varias décadas, el ámbito educativo brasileño se ha visto presionado por la necesidad de problematizar cuestiones históricamente marginadas en los currículos escolares, especialmente aquellas relacionadas con marcadores sociales de diferencia, como raza, género, sexualidad, clase y territorialidad. En el contexto contemporáneo, marcado por la expansión de los debates sobre justicia social, equidad y derechos humanos, la educación se entiende no solo como un espacio para la transmisión de contenidos, sino como un territorio de disputa simbólica, política y epistemológica, en el que se confrontan permanentemente diferentes proyectos de sociedad, cultura y humanidad. En este escenario, la construcción de una educación antirracista emerge como un imperativo ético, político y pedagógico, que exige una revisión crítica de concepciones históricamente sedimentadas que han reproducido silencios, jerarquías raciales y la invisibilidad del saber producido por las poblaciones negras e indígenas. En este debate, se vuelve igualmente indispensable problematizar los procesos históricos de racialización y deshumanización impuestos a los pueblos indígenas, frecuentemente representados bajo perspectivas coloniales, estereotipadas y deficientes. Estas representaciones resuenan persistentemente en el ámbito educativo, ya sea a través de la reproducción de prácticas pedagógicas prejuiciosas, la persistencia de currículos eurocéntricos o el uso de terminología inadecuada para referirse a los pueblos originarios y descendientes de africanos en Brasil.

Palabras clave: Educación física; Insurgencia epistémica; Currículo antirracista

INTRODUÇÃO

Há algumas décadas, o campo educacional brasileiro vem sendo tensionado pela necessidade de problematizar questões historicamente marginalizadas nos currículos escolares, especialmente aquelas relacionadas aos marcadores sociais da diferença, como raça, gênero, sexualidade, classe e territorialidade. No contexto contemporâneo, marcado pela ampliação dos debates acerca da justiça social, da equidade e dos direitos humanos, a educação passa a ser compreendida não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como território de disputa simbólica, política e epistemológica, no qual diferentes projetos de sociedade, cultura e humanidade são permanentemente confrontados.

Nesse cenário, a construção de uma educação antirracista emerge como imperativo ético, político e pedagógico, exigindo a revisão crítica de concepções historicamente sedimentadas que reproduziram silenciamentos, hierarquizações raciais e invisibilizações dos saberes produzidos por populações negras e povos originários. A Lei nº 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, representa um marco político fundamental ao instituir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos da Educação Básica. Associadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, essas normativas demandam profundas transformações curriculares, metodológicas e epistemológicas, convocando educadoras(es), pesquisadoras(es) e instituições formadoras a produzirem conhecimentos comprometidos com o enfrentamento ao racismo estrutural e à colonialidade do saber.

Nesse debate, torna-se igualmente indispensável problematizar os processos históricos de racialização e desumanização impostos aos povos indígenas, frequentemente representados sob perspectivas coloniais, estereotipadas e deficitárias. Conforme problematiza Stephanie Pinto (2025), consolidou-se ao longo da história brasileira uma compreensão equivocada sobre os povos originários, frequentemente classificados como “primitivos”, “incivilizados” ou “preguiçosos”, interpretações profundamente atravessadas por uma lógica colonial que legitimou violências, expropriações territoriais, apagamentos culturais e massacres históricos. Tal imaginário colonial não apenas justificou políticas de exclusão, mas também sustentou narrativas segundo as quais os povos indígenas representariam um entrave ao desenvolvimento socioeconômico do país. Essas representações reverberam persistentemente no campo educacional, seja pela reprodução de práticas pedagógicas preconceituosas, pela permanência de currículos eurocentrados ou pela utilização de terminologias inadequadas para se referir aos povos originários.

É precisamente nesse horizonte que a interculturalidade assume centralidade enquanto perspectiva político-pedagógica. Em diálogo com as reflexões de Gabriela Nobre Bins (2024), a interculturalidade na Educação Física não pode ser reduzida à simples coexistência entre culturas ou à inclusão pontual de conteúdos considerados “diversos”.

Tal compreensão amplia significativamente os horizontes de uma Educação Física comprometida com a justiça racial, sobretudo porque a área foi historicamente marcada por perspectivas biologizantes, higienistas, eugenistas e normativas do corpo. Durante muito tempo, determinadas expressões corporais negras e indígenas foram desqualificadas, exotizadas ou relegadas à marginalidade, enquanto práticas legitimadas por matrizes ocidentais ocuparam centralidade nos currículos escolares. Uma Educação Física antirracista e intercultural exige, portanto, a ampliação dos repertórios culturais reconhecidos como legítimos, incorporando experiências afrodiaspóricas e indígenas, valorizando diferentes modos de mover, sentir, dançar, brincar, ritualizar e produzir conhecimento sobre o corpo.

É nesse ponto que a música negra — e, de modo mais amplo, suas expressões estético-corporais — pode ser compreendida como elemento central de uma pedagogia antirracista. Em diálogo com as formulações de Édouard Glissant, é possível compreendê-la como uma cultura de rastro e resíduo, isto é, uma produção cultural forjada nas condições violentas da diáspora, da escravização e das rupturas impostas pelo colonialismo. Para Glissant, populações negras dispersas pelo tráfico transatlântico recriaram modos de existência a partir de fragmentos culturais sobreviventes — rastros, memórias, sonoridades, ritmos, gestualidades e cosmologias — produzindo novas formas de vida e pertencimento. Nesse sentido, ritmos e corporalidades negras não representam resquícios estáticos do passado, mas territórios vivos de reinvenção cultural.

No contexto brasileiro, especialmente na Bahia, manifestações musicais negras como o samba, os blocos afro e o pagode baiano constituem importantes culturas de rastro e resíduo, pois atualizam heranças africanas por meio da corporeidade, da oralidade, da performance e da coletividade. Essas expressões operam como arquivos vivos da experiência negra, preservando memórias ancestrais ao mesmo tempo em que inventam outras possibilidades de existência, pertencimento e afirmação estética.

Ao aproximarmos esse debate da Educação Física escolar, torna-se possível compreender tais expressões não apenas como conteúdos culturais acessórios, mas como conhecimentos legítimos capazes de desestabilizar currículos racialmente hierarquizados. Incorporar a música negra, as práticas corporais afrodiaspóricas e os saberes indígenas aos processos educativos significa reconhecer pedagogias produzidas nas margens, afirmar epistemologias historicamente subalternizadas e ampliar as possibilidades de leitura crítica do corpo, da cultura e do movimento.

Em contextos como o de Salvador, onde a maioria da população estudantil das escolas públicas é negra e atravessada pela diversidade cultural, torna-se ainda mais urgente fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com reconhecimento, pertencimento e justiça curricular.

SALVADOR DA QUEBRADEIRA

Trato de “Salvador: Território da Diáspora Negra” onde contextualizo o espaço geográfico e suas particularidades, para tanto tomei o conceito de território para compreender aspectos geopolíticos que determinaram o lugar dos negros na cidade de Salvador e como procederam a suas estratégias de manutenção de alguns símbolos e signos de pertencimento africano. Nesse caminho introduzo a música como universo de cultura dos descendentes de escravos no Brasil e discuto como essas raízes de algum modo perpetuaram o olhar sobre o negro na cidade Salvador, cidade essa de desigualdades sociais tão visíveis e de um racismo tão perverso. Contudo é nessa cidade que se dá os encontros e desencontros interculturais fomentando um mosaico cultural diversificado onde os negros protagonizam o talento para a música e para dança, ou seja, há um predomínio desses corpos no âmbito das aulas de Educação Física.

Para tratar de um tema cuja complexidade está posta a partir da necessidade de implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica, é que recorro a vários fatos históricos nos quais a presença da cultura negra africana e afro-brasileira se destaca e faz emergir alguns dos principais conceitos a serem analisados, contribuindo para uma reflexão mais próxima do presente social e cultural em que vivemos e que se constitui através da educação.

A referida lei deve assegurar que a escola contemple conteúdos de uma cultura anteriormente concebida como inferior e, portanto, desnecessária como conhecimento formativo, tornando invisível a riqueza cultural particular do continente africano e de seus povos, as lutas e vitórias que contam os seus griôs - verdadeiros guardiões dessa história¹, os mitos que envolvem os orixás, os cultos de devoção à natureza, o poder de amansar animais selvagens como tigres e leões, e tantas outras histórias que envolvem divindades, reis e rainhas.

O currículo como forma de poder é o *locus* determinante para as práticas de exclusão dos conteúdos que tratam das populações minoritárias, havendo uma redução e certo esvaziamento discursivo. Moreira e Silva (1999, p.31) chamam atenção para o currículo oficial quando dizem:

¹ Histórias como a epopéia de Sundiata - rei dos reis que nasceu com sérios problemas de saúde e acabou por se tornar imperador do Mali.

É central a essa tarefa de investigação do currículo oficial uma perspectiva que tenha um foco histórico. A contingência e a historicidade dos presentes arranjos curriculares só serão postas em relevo por uma análise que flagre os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se “naturais”.

Durante décadas não se questionaram os conteúdos da história do continente africano transmitidos na escola, sua forma e seus métodos. Consequentemente, gerações incontáveis de atores participaram de uma política de dominação e silenciamento. Os referidos autores acrescentam ainda que “desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente” (MOREIRA; SILVA, 1999, p.31).

Os currículos adotados na sociedade brasileira, por excelência de matriz europeia, buscaram idealizar um modelo de sociedade que cultivasse os padrões de normas e comportamentos europeus. Foram períodos em que as crianças, mulheres e os negros tiveram sua liberdade castrada em nome de um projeto civilizatório. Ao se referir aos negros, esse espaço denominado “escola”, reconhecido pela sociedade como espaço privilegiado de “formação” dos indivíduos, discriminou e excluiu a população negra, ora através do trato ao subjuga-los como inferiores e incapazes de forma desumana, ora através dos conteúdos destacados pela superioridade da cultura branca.

Assim, no que concerne ao processo civilizatório, tivemos dois polos distintos separando e hierarquizando os brancos dos negros: o branco como colonizador e o negro como o colonizado, tanto na escravidão quanto na pós-abolição. E, desse modo, construiu-se um pensamento hegemônico que norteou as concepções curriculares de educação em nosso país. Um currículo excludente que desvaloriza as contribuições oriundas da cultura africana, que discrimina os modos, os falares e a gestualidade própria dos negros descendentes de africanos no Brasil.

Para Moreira e Silva (1999, p.30), “isso transforma a tarefa de teorização curricular crítica em um esforço contínuo de identificação e análise das relações de poder envolvidas na educação e no currículo”. Ter essa noção implica reconhecer que é a partir de uma construção ou, a depender do contexto, de uma reconstrução desse molde curricular, cristalizado e hegemônico, que se aplica a necessidade de reconfiguração desse currículo a partir das novas diretrizes curriculares, a exemplo das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais², que implica as seguintes orientações:

²Ministério Da Educação, Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.963/03, Brasília, 2005.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básico trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, a sua identidade e a direitos seus. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL,2004, p.35).

Assim, essa escolha acontece não por acaso, mas é resultante de uma trajetória acadêmica que me permitiu, através das experiências no campo profissional, identificar a necessidade de investir num outro modelo de educação que possa contemplar novas abordagens teóricas e metodológicas capazes de recriar as aulas de educação física a partir de novos formatos de aprendizagens que envolvam os estudantes numa atmosfera lúdica e afirmativa, representativa do seu cotidiano, interativa do ponto de vista do conhecimento e das novas tecnologias, incluindo as práticas esportivas e corporais.

O contexto educacional contemporâneo exige a ampliação dos repertórios pedagógicos para além dos materiais didáticos convencionais, incorporando recursos audiovisuais, performáticos, corporais e estético-culturais capazes de dialogar mais efetivamente com os universos de vida dos sujeitos escolares. Aproximar o ambiente educativo das experiências concretas vividas por seus principais atores — estudantes, professoras(es), famílias e comunidades — significa abrir possibilidades para a criatividade, o engajamento, a sensibilidade, o movimento e a ampliação das dinâmicas relacionais entre educadoras(es) e educandos(as). Trata-se, sobretudo, de fortalecer vínculos entre escola e comunidade, reconhecendo a potência educativa presente nas experiências culturais dos territórios e promovendo processos formativos mais significativos, contextualizados e socialmente implicados.

DOCÊNCIA INSURGENTE

Desse modo, a escola comprometida com práticas educativas inovadoras aponta para um entendimento renovado da educação, não apenas no que se refere à incorporação de tecnologias e recursos materiais, mas principalmente no reconhecimento de outras epistemologias, linguagens e modos de ensinar e aprender. Tal perspectiva desloca a centralidade de modelos pedagógicos excessivamente racionalistas e homogêneos, permitindo a emergência de metodologias que valorizem a subjetividade, a experiência e a pluralidade cultural dos sujeitos.

Considerando minha atuação no campo da Educação Física, especificamente no âmbito das práticas corporais, tenho buscado, por meio da interdisciplinaridade, desenvolver uma linha de trabalho pedagógico comprometida com perspectivas descolonizadoras do conhecimento, estabelecendo interlocuções com outros componentes curriculares. Tal movimento objetiva produzir convergências entre saberes, promovendo complementaridades e expansões epistemológicas que favoreçam a percepção integrada dos conteúdos escolares pelos(as) estudantes. Nessa direção, compreendo que a Educação Física pode operar como um campo privilegiado de mediação cultural, possibilitando leituras do mundo menos fragmentadas, excessivamente racionalizadas ou dissociadas das experiências sensíveis e subjetivas dos sujeitos.

É nesse horizonte que venho construindo minha atuação nos espaços de formação, reafirmando o papel da Educação Física para além de uma dimensão meramente técnica ou biologizante, reconhecendo-a como prática pedagógica fundamental nos processos educativos e na produção de experiências formativas socialmente referenciadas.

Ao direcionar os conteúdos das práticas corporais da Educação Física para a educação das relações étnico-raciais, recorro à interculturalidade como uma pedagogia promotora da descolonização do conhecimento. Nesse sentido, compreendo que tanto os encontros quanto os tensionamentos entre culturas são fundamentais para a reelaboração de metodologias de ensino e aprendizagem comprometidas com justiça social, reconhecimento e pluralidade epistemológica. Conforme apontam Souza e Fleuri (2003, p. 73), a educação intercultural “ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos”.

Tal compreensão encontra ressonância nas reflexões de Gabriela Nobre Bins e colaboradoras, ao problematizarem a interculturalidade no campo da Educação Física para além de uma inclusão pontual ou superficial da diversidade cultural nos currículos. Segundo Bins et al. (2024), práticas pedagógicas interculturais exigem deslocamentos e desacomodações curriculares capazes de tensionar racionalidades eurocêntricas e colonialistas historicamente instituídas nos processos educativos, promovendo o reconhecimento de saberes, práticas corporais e formas de existência frequentemente marginalizadas no espaço escolar. Nessa direção, a interculturalidade assume um caráter crítico e transformador, pois não se reduz à coexistência harmoniosa entre culturas, mas implica diálogo, confronto, negociação e reelaboração permanente dos modos de ensinar e aprender.

Essa perspectiva amplia significativamente os horizontes da Educação Física, sobretudo quando articulada à educação das relações étnico-raciais, ao possibilitar o reconhecimento de

diferentes corporeidades, cosmologias, jogos, danças, musicalidades e práticas culturais negras e indígenas como conhecimentos legítimos. Como destacam Bins et al. (2024), experiências pedagógicas interculturais possuem potência para promover processos de pertencimento, empoderamento e valorização das identidades culturais dos(as) estudantes, contribuindo para uma formação mais democrática e socialmente referenciada.

Ao aproximar essa perspectiva das práticas corporais afrodiaspóricas e indígenas, compreendo que tais manifestações constituem territórios de memória, resistência e produção de conhecimento, tornando-se fundamentais para a construção de uma Educação Física comprometida com perspectivas antirracistas, interculturais e descolonizadoras.

Seguindo essa linha teórica, reconhecer a musicalidade negra como um complemento curricular com forte penetração cultural advinda das sociabilidades juvenis consiste em conflitar as barreiras que permeiam o pensamento intelectual, ou seja, os racionalismos e conservadorismos, que normalmente são tomados como parâmetros curriculares da educação.

Atrelar a música ao ensino e aprendizagem, além de prazeroso para uma parcela significativa dos educandos, não desconsidera a complexidade de prováveis reações contraditórias acerca da inserção de estratégias pedagógicas descolonizadas que colocam em equidade conhecimentos das culturas subalternas. Certamente, pode ser também um meio para desencadear o debate e a reflexão sobre diferentes temas – alguns de difícil abordagem didática por parte dos professores, como a homofobia, o machismo, as drogas e o próprio racismo.

O ATÉ O CHÃO

A dança é uma linguagem que expressa sentimentos, comunica. Através do pagode, profere-se um discurso para além do ato artístico. Dançar pagode na escola pode? Pode sim, a escola deve ser mais um espaço de aproximação das culturas urbanas locais; ela deve ser vista pela comunidade como um lugar de acolhimento. Se o estudante tem essa assimilação da escola como espaço extensivo das suas experiências corporais, ele provavelmente sentirá mais desejo de estar nesse lugar. E a dança como prática corporal deve ser uma experiência a ser vivida por corpos em formação, posto que promove autoconhecimento, acesso a bens simbólicos, e leva o corpo a ser inserido em diferentes paisagens culturais.

E em se tratando de orientação a partir das diretrizes curriculares, tive também de, efetivamente, adentrar no campo das relações étnico-raciais, o qual tem merecido destaque por todos aqueles comprometidos com a qualidade da educação básica. Assim, é oportuna a contribuição dos Estudos Culturais, cuja proposta teórica amplia as dimensões sobre o currículo, objetivando a desconstrução das bases em que ele foi alicerçado. Em tempos de transformações

sociais, deslocamentos de identidades e inovação tecnológica, entre outros fenômenos da contemporaneidade, os Estudos Culturais convidam os formadores e os intelectuais a um novo desafio qual seja: a descolonização do conhecimento.

Desse modo, a inter-relação dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais acontece nesse contexto de proposição para uma educação das relações étnico-raciais que garanta a obrigatoriedade dos conteúdos sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Portanto, adotei esses aportes teóricos como desconstrutores de uma educação que desconsiderou, entre outros, o significado das culturas africanas.

Desenvolver um estudo sobre o campo da música e a influência histórica da música negra é novo em minha trajetória de pesquisas e de exercício profissional; portanto, para buscar nessa influência histórica, rítmica e simbólica uma conexão com os currículos de educação na diáspora, foi necessário elaborar o que Mattos sugere na citação acima e o que Gilroy (2001, p.388) define conceitualmente como:

O “sublime”, ou seja, a dimensão redentora da dor ou a capacidade criativa que as populações negras tinham, na escravidão, e têm, ainda hoje, de transformar a experiência da exclusão social, da opressão, do preconceito e da discriminação racial, em substrato cultural-existencial vivido, e voltado para a afirmação positiva e celebração da vida, principalmente da inventividade nas formas de expressão criativas, como a música [...].

Nesse sentido, procuro a compreensão de que formação a escola pretende, considerando que a Educação Física tem papel fundamental para desconstrução de um padrão corporal branco e de uma estética que marcada pela branquitude. Eu provoco à reflexão: Estaria a escola na contramão de conceber a cultura corporal em que estão inseridos seus principais atores? É por isso que fora dela esses atores se reinventam nas formas de agir e de pensar? A cultura escolar estaria dissociada da cultura corporal e da cultura negra em nome de que ideologia? No presente em que vivemos, é possível identificar o quanto a escola pública tem sido desvalorizada pelo estado. Ainda que seja observável este descompasso, é essa escola que nos interessa, é esse espaço de formação que desejamos transformar para uma educação intercultural.

Enquanto um corpo insurgente me coloco no *front* ocupando e propondo eventos de cunho formativo e político em vários espaços onde as crianças e a juventude negra são maioria. Busco na descolonização do pensamento um discurso horizontalizado e porque não carismático que transgrida fronteiras e faça uma ponte entre as teorias racistas que culminaram com a naturalização do racismo.

Atuando pelo caminho da educação; exemplificando de forma prática, pedagógica e lúdica. Portanto, ser mulher negra ocupando esses espaços é sem dúvida a desconstrução da hegemonia patriarcal e machista parafraseando Bell Hooks (1995) “Num contexto social capitalista de supremacia patriarcal branca como esta cultura nenhuma negra pode se tornar uma intelectual sem descolonizar a mente”(Bell Hooks,1995,pág.474).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao problematizar as marcas do racismo na escola e, particularmente, na educação física, torna-se evidente que práticas pedagógicas aparentemente neutras muitas vezes reproduzem hierarquias raciais, estéticas e corporais. Desse modo, uma educação física comprometida com a justiça racial exige deslocamentos epistemológicos, curriculares e metodológicos que valorizem corporeidades historicamente marginalizadas, ampliem repertórios culturais e enfrentem as formas explícitas e sutis de discriminação presentes no cotidiano escolar.

A perspectiva antirracista, portanto, não se reduz à inclusão pontual de conteúdos sobre diversidade, mas demanda a construção de práticas pedagógicas permanentes que reconheçam a centralidade das relações étnico-raciais na formação humana. Nessa direção, a valorização das culturas negras, das estéticas afirmativas e dos saberes insurgentes constitui possibilidade concreta de reinvenção da educação física como campo comprometido com a emancipação, a dignidade e a pluralidade.

Por fim, concluo que uma educação física antirracista se afirma como projeto ético, político e pedagógico indispensável à escola contemporânea. Mais do que denunciar desigualdades, trata-se de produzir outras formas de ensinar, aprender e existir, nas quais corpos negros sejam reconhecidos em sua potência criadora, em sua humanidade plena e em sua capacidade de transformar o currículo e a própria experiência educativa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394... e cultura Afro-Brasileira e Indígena. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. **Lei nº 11.769/2008.** Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 21.10.2011
- BINS, Gabriela Nobre; SILVA, Lisandra Oliveira e; MOLINA NETO, Vicente. Aprender a desaprender: práticas decoloniais em Educação Física em uma escola pública da cidade de Porto Alegre/RS. *Temas em Educação Física Escolar*, v. 8, n. 1, 2023. DOI: 10.33025/tefe.v8i1.3906.
- GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência.** Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Afro-asiáticos, 2001.
- GIROUX, Henry. **Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais.** Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: **Currículo Cultura e Sociedade.** São Paulo, Cortez Editora, 1999.
- GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade.** Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora. Editora: UFJF, 2005.
- HOOKS, Bell. Linguagens: **Ensinar novas paisagens/novas linguagens.** Ponto de Vista Revista Feministas. Florianópolis. Set- dez. 2008.
- MENEZES PEREIRA PINTO, Arliene Stephanie; PINTO GOMES, Daniel; DE OLIVEIRA RANGEL, João Paulo. Educação física e implementação da lei 11.645/08 através de brincadeiras e esportes indígenas. **Revista de Educação do Vale do São Francisco, [S. l.]**, v. 14, n. 35, p. D23 01–19, 2025. DOI: [10.5281/zenodo.14690685](https://doi.org/10.5281/zenodo.14690685). Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/revasf/article/view/3134>. Acesso em: 25 maio. 2026.
- MATTOS, Ivanilde G. de. **Estética Afirmativa: corpo negro e o ensino da educação física.** Salvador: EDUNEB, 2009.
- MATTOS, Ivanilde G. de. **A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino da Educação Física.** 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2007.
- MATTOS, Ivanilde G. de. **Estética Afirmativa: corpo negro e o ensino da educação física.** Curitiba. Editora Appris, 2 ed. 2021.
- MINISTÉRIO da Educação, Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.963/03.** Brasília, 2005.
- MOREIRA, Antonio Flávio B; SILVA, Tomás Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade.** Trad. Maria Aparecida Baptista. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 1999.
- TAVARES, Natacha da Silva; BINS, Gabriela Nobre; RICARDO, Karoline Hachler; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Educação Física e interculturalidade: deslocamentos e desconfortos. **Revista Prática Docente, [S. l.]**, v. 9, p. e24028, 2024. DOI: 10.23926/RPD.2024.v9.e24028.id919.

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

