

Práxis docente para uma Educação Física Escolar Antirracista

<https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.2025e39239391>

Valéria Couto da Silva*^{**}
Soraia Chung Saura*
Ana Cristina Zimmermann*

*Escola de Educação
Física e Esporte,
Universidade de São
Paulo, São Paulo, SP,
Brasil.

**Faculdade
de Educação,
Universidade de São
Paulo, São Paulo, SP,
Brasil.

Resumo

Este artigo tem como objetivo elencar elementos que possibilitem alcançar uma Educação Física Antirracista, para além dos conteúdos, contribuindo para uma reflexão sobre as possibilidades de uma práxis docente antirracista. A pesquisa envolveu busca e análise de referencial teórico, especialmente afroperspectivista e decolonial, estudo de campo com grupo focal, análise de resultados. A partir dos resultados, foram selecionados elementos que podem auxiliar para uma práxis docente antirracista para ampliar a reflexão: corporeidade e oralidade, a noção de comunidade, as rodas e o reconhecimento da diferença, o planejamento coletivo. Conclui-se que uma educação antirracista vai além da seleção de determinados conteúdos, mas na busca da consistência teórica e coerência curricular, a fim de construir uma aproximação ao referencial afrocentrado e decolonial em sua completude. Essa completude se dá na incorporação de modos de ser e fazer, de repensar a escola coletivamente em sua estrutura, e, de forma ampla, repensar as relações entre professores, estudantes, equipe escolar e comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica; Antirracismo; Ensino; Educação decolonial.

Introdução

Este artigo tem como objetivo destacar elementos que auxiliem a construir uma Educação Física Antirracista, contribuindo para a reflexão sobre as possibilidades de uma práxis docente libertadora. Nesse sentido, a reflexão direciona-se a modos de fazer na atuação docente que podem ser incorporados, e ultrapassam a seleção de conteúdos específicos. Assim também buscamos salientar a importância da coerência entre objetivos, método e conteúdos na preparação e organização das aulas, considerando o referencial baseado na afroperspectividade¹, que defende a inclusão de vozes africanas e ameríndias na educação e filosofia. Essa perspectiva pressupõe compreensões outras de corpo e educação, mais integradas e não-segmentadas; diferentes das perspectivas ocidentais hegemônicas, caracterizadas sobretudo pela fragmentação. Para NOGUERA e BARRETO¹, falar sobre

educação é também resgatar o modo de viver e a percepção de mundo dos povos africanos e indígenas: “afroperspectividade significa criar conceitos africanos e indígenas para enriquecer o enfrentamento de problemas que corriqueiramente são pensados por meio de ideias ocidentais” (p. 628).

No Brasil, a Lei 10.639² determina a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino como política pública de enfrentamento ao racismo estrutural construído ao longo de nossa história. Após mais de 20 anos de sua implementação, apesar do aumento das pesquisas e produções vinculadas a educação étnico-racial³ ainda estamos muito distantes de uma prática educativa comprometida com os modos de vida da população afrodescendente. Entre os inúmeros esforços de diferentes coletivos e instituições, estão a produção de

pesquisas, publicações e materiais didáticos destinados a atender essa necessidade estrutural tanto no âmbito da educação de forma ampla^{4,5} quanto especificamente pensando a Educação Física⁶⁻¹². Como reforçado por tantos pesquisadores e pesquisadoras, precisamos assumir nossa responsabilidade na luta por uma educação antirracista¹³.

A práxis pressupõe a reflexão e a ação sobre o mundo para transformá-lo¹⁴. A proposta de uma educação antirracista ultrapassa a esfera da denúncia e, na medida em que reconhece o racismo e seus mecanismos no ambiente educacional^{15,16}, propõem a incorporação de saberes políticos e estéticos/corpóreos produzidos pela história e cultura afrodescendente como elementos identitários e de resistência. Nesse contexto, a Educação Física antirracista, “se atenta ao princípio de empoderamento, incorporando os saberes necessários, produzidos pelo(s) movimento(s) negro(s) para reafirmar o direito

à diferença na cultura corporal, na realidade escolar como processo de enfrentamento no combate ao racismo, às desigualdades e às discriminações”⁶ (p. 58).

Pelo exposto, fica claro que a experiência diante de uma Educação Física antirracista não pode se limitar a escolhas dos conteúdos desenvolvidos em aula, uma vez que os valores civilizatórios africanos podem se fazer presentes em cada momento da rotina escolar. Neste sentido, este ensaio busca enfatizar a contribuição de alguns elementos para a práxis docente, que ultrapassam o âmbito da Educação Física, mas ainda a englobam: corporeidade e oralidade, a noção de comunidade, as rodas, e o planejamento coletivo. Acreditamos que, sob a perspectiva de referenciais afroperspectivistas e decoloniais, tais elementos podem nos auxiliar a aprimorar nossa prática docente, a fim de contribuir com os propósitos de uma educação antirracista.

Método

Os principais aspectos aqui destacados são oriundos da pesquisa de mestrado da primeira autora, cujo título é “Por uma educação Física libertadora: práticas corporais de origem africana, transgredindo as fronteiras da instituição escolar”¹⁷. A pesquisa envolveu busca e análise de referencial teórico, especialmente afroperspectivista e decolonial, estudo de

campo com grupo focal, e análise de resultados. A partir dos resultados da pesquisa mencionada, selecionamos elementos que podem auxiliar para uma práxis docente antirracista. Os resultados e discussão são apresentados de acordo com os títulos subsequentes: corporeidade e oralidade, as rodas e o reconhecimento da diferença, a noção de comunidade, e, o planejamento coletivo.

Corporeidade e oralidade

Os estudos sobre o corpo, a partir da noção de corporeidade, tem chamado a atenção para a centralidade do corpo na perspectiva de uma educação dialógica¹⁸ e sensível¹⁹. As cosmologias africanas, assim como as indígenas, nos oferecem uma noção de corpo que não se limita ao referencial biológico mecanicista, mas incorpora elementos históricos, sociais, culturais e filosóficos. Neste caso, o corpo de maneira integral, além de músculos, ossos, veias e artérias, também é construído pelas experiências do dia-a-dia. Assim, o corpo sofre diferentes influências diante dos territórios

que o cerca, das diversidades de pessoas com quem convive e pode desenvolver percepções diferentes diante de aspectos semelhantes experimentados por outras pessoas.

Diferentemente do que é preconizado pela ciência moderna de influência cartesiana, para a cultura africana a divisão entre corpo e mente não produziu sentidos e agenciamentos, afinal o corpo se apresenta diante do mundo de maneira integral. Como afirma IROBI²⁰ “o corpo humano é a principal fonte, lugar e centro de percepção e expressão, seja ela física ou transcendental” (p. 276). Ou seja, não é possível obter nenhum tipo

de conhecimento ou experiência sem percepção, diferentemente da perspectiva que associa inteligência e conhecimento à uma operação mental somente. Como apreenderíamos o mundo, senão de corpo inteiro?

Sédar Senghor, um político e escritor senegalês que desenvolveu o conceito de negritude, citado por MANCE²¹, consegue explicitar bem a diferença de entendimento do significado de corpo para as diferentes sociedades, deixando nítido que a percepção de mundo também passa pela percepção de corpo:

A afirmação de Senghor que o negro não vê o objeto, mas o sente, deve ser entendida considerando-se o homem negro como um campo sensorial, sendo realizada na sua subjetividade a descoberta do Outro [...] Ele vive com o outro em simbiose, ele co-nhece o outro... (17) Sujeito e objeto são, aqui, dialeticamente confrontados no ato mesmo do conhecimento, que é ato de amor. 'Eu penso, então eu existo', escrevia Descartes. A observação já foi feita, pensa-se sempre alguma coisa. O Negro-africano poderia dizer: 'Eu sinto o Outro, eu danço o Outro, então eu sou (p. 4).

Pensando em uma Educação Física antirracista, valorizar cada prática corporal como um elemento desenvolvido a partir da produção de um tipo de saber, e relacionar sua prática à inteligência, é colocar em foco uma outra forma de perceber o corpo como fonte de conhecimentos e saberes²²⁻²⁴. Infelizmente, nas instituições escolares, em muitos momentos, se reforça a ideia de que o conhecimento e inteligência se desenvolve tão somente na sala de aula por meio da leitura e escrita. Enquanto que as aulas de Educação Física, se destinam a reprodução de movimentos sem associação ao desenvolvimento humano. Uma compreensão de corpo ampliada, fundamentada no referencial decolonial, pode auxiliar não apenas a Educação Física a se reposicionar no campo pedagógico, como contribuir para uma escola que acolha crianças e jovens com corporeidades que se identificam com diferentes cosmologias e formas de conhecer.

Neste contexto, a importância da oralidade se faz ao contrapor a ideia de que somente a produção de conhecimento que está presente

nos livros deve ser valorizada, enquanto que ensinamentos passados de geração em geração podem ser esquecidos ou colocados em segundo plano perdendo o status de conhecimento.

Segundo BÂ²⁵, em "Tradição Viva":

Entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura. Felizmente, esse conceito infundado começou a desmoronar após as duas últimas guerras, graças ao notável trabalho realizado por alguns dos grandes etnólogos do mundo inteiro (p. 168).

Durante as aulas de Educação Física, em diversos momentos é possível identificar que a oralidade e a corporeidade aparecem como fundamentais dentro da cultura familiar de várias crianças, por meio de ensinamentos que não são acessados por livros. Um exemplo muito comum que ocorre durante as aulas é com a experimentação de instrumentos musicais, como por exemplo, o pandeiro. Nas periferias o pandeiro é um instrumento musical comum, afinal ele está presente em práticas culturais e corporais como o samba e a capoeira, que são culturas de origem afro-brasileira. Quando esse instrumento faz parte da aula, como forma de experimentação do ritmo da capoeira, muitas crianças demonstram afinidade com o pandeiro, e fazem questão de mostrar o conhecimento que têm sobre o instrumento, associando-o a alguém próximo, pais, tios ou avós. Nesse momento é possível refletir junto com o grupo, questionando se foi necessário existir inteligência para criar esse instrumento e se é preciso de inteligência para tocá-lo. Dessa forma é possível associar a produção de conhecimento, para além da escrita presente nos livros, ao ato de criar e aprender a tocar um instrumento, por meio da oralidade e corporeidade, transmitida pelos ancestrais. O mesmo se aplica aos diferentes jogos e danças de origem africana e afro-brasileira. Assim, ao considerarmos as noções de corpo e cultura associadas ao referencial afroperspectivista ampliamos a compreensão e aproveitamento dos conteúdos selecionados, tais como jogos, esportes ou danças.

As rodas e o reconhecimento da diferença

Assim como a seleção de conteúdos, a estrutura da aula é um elemento importante a ser considerado, afinal o modelo de educação formal que seguimos, na maioria das instituições, reproduz uma forma de perceber a educação que foi fundada há séculos, reproduzindo valores e culturas de origem europeia. Reconhecer os saberes e conhecimentos corporais transmitidos pela oralidade e reforçar a ideia de que todas as pessoas presentes naquele momento podem aprender e ensinar, pode ser facilitado pela formação de rodas para desenvolver as aulas. Entretanto, é fundamental que haja um diálogo com as crianças sobre a necessidade de fazer uma roda, e não reproduzir a ideia de que tem que organizar-se em círculo porque a professora está pedindo. A práxis requer reflexão e ação andando juntas¹⁴. Ter consciência do motivo pelo qual formamos uma roda é o início de uma educação física antirracista, afinal uma educação antirracista não pode se basear na alienação.

Segundo NOGUERA e o conceito de afroperspectividade, a roda, entendida como método, é um elemento muito importante para se relacionar com as diferenças, pois trata-se de:

uma tática que coloca perspectivas diversas no crivo do debate intelectual, reconhecendo

que o consenso é uma impossibilidade, o diálogo em torno de abordagens diversas não serve para que cheguemos a algum tipo de “senso comum”. A roda é a possibilidade de assumir que os interesses são diversos e que o embate não cessa pelo alcance de uma razão universal que diferencie o “verdadeiro” do “falso”. A roda nos convida para decidir tendo o encantamento como critério²⁶ (p. 409).

A roda está presente em diversas práticas corporais de origem africana e afrobrasileira, como na capoeira, no samba, no jongo, entre outras manifestações. Independente do contexto, a roda mostra que é possível enxergar as outras pessoas, sem reforçar a ideia de que existe alguém que detém o conhecimento e os demais devem apenas receber esse conhecimento, sem a necessidade de trocas. O conhecimento desenvolvido na roda pode ter um começo, um meio e um começo, e nunca tem fim, como cita Antônio Bispo dos Santos, mais conhecido como Nego Bispo, em um diálogo com Marcio Goldman “[...] tudo que acontece nesse mundo e na roda não tem fim, a roda é começo, meio e começo. Em qualquer lugar da roda é começo, em qualquer lugar da roda é meio.”²⁷ (p. 96).

A noção de comunidade

Outro aspecto comum para partir da perspectiva dos valores africanos é a valorização do conceito de comunidade. Essa noção é muito forte e estrutural em diferentes grupos culturais brasileiros. Segundo SANTOS²⁸, “enquanto a sociedade se faz com os iguais, a comunidade se faz com os diversos” (p. 16) e como enfatiza bell hooks²⁹, a comunidade não deve focar nas semelhanças: “[...] a unidade dentro da diversidade, que exige solidariedade dentro de uma estrutura de valores, crenças e desejos que sempre transcendem o corpo, desejos que estão relacionados a um espírito universal” (p. 123). Contrariamente à noção de homogeneidade valorizada nos ambientes tradicionais de ensino, sob a perspectiva da comunidade as diferenças devem ser valorizadas, em nome de um objetivo

em comum. O reconhecimento da diversidade no ambiente escolar é uma das características de uma educação antirracista ao auxiliar na promoção da igualdade pelo encorajamento à participação de todos¹⁵.

A conscientização acerca da necessidade de respeitar as diferenças tem sido uma das dificuldades enfrentadas na educação. O objetivo comum durante as aulas de Educação Física é a possibilidade de acesso e experimentação de diversas práticas corporais, porém cada corpo tem sua história e um contexto de desenvolvimento. Todos e todas podem experimentar, e ao compartilharem suas experiências compartilham também conhecimentos, não com o objetivo de desenvolverem a mesma habilidade com

o mesmo grau de proficiencia, mas de experimentar as práticas corporais sem se preocupar com padrões pré-determinados de certo e o errado.

Acreditamos que para alcançarmos a ideia de comunidade mencionada, precisamos mudar a forma como enxergamos as infâncias, pois ainda reproduzimos um conceito que não dialoga com uma educação antirracista. Para NOGUERA E BARRETO¹, o conceito de infância praticado no ocidente “[...] segue o sentido ocidental baseado na língua latina, infantil, em que ‘in’ é um prefixo de negação e ‘fanti’ nos remete ao verbo falar e à variante falante. Ora infância significa nesse contexto ‘ausência de fala’” (p. 631). Sendo assim, muitas vezes reforçamos a ideia de uma infância genérica sem o direito à opinião própria, ignorando suas perspectivas e produção cultural.

A partir de estudos de Zamantuli Scaraffiotti, citada por NOGUERA E BARRETO¹, podemos conhecer o significado de infância na língua africana xhosa, que nos guiará para uma outra possibilidade de vivenciar e experienciar as infâncias em conjunto com as crianças e adultos, dentro do espaço escolar:

[...] na língua africana Xhosa, ubuntwana significa infância e umntwana significa criança. [...] Optamos por uma variação etimológica

que aparece nos estudos linguísticos de Scaraffiotti [...]. Daí ubuntwana significa justamente a relação de estar afetado pela experiência de realizar-se como humano através de vivenciar relações com outros seres humanos. Nossa interpretação é simples, o sentido filosófico da infância que está presente na palavra “ubuntwana” é notável. A infância é a condição de possibilidade de experimentação da humanidade individual através da vivência com outros seres humanos, afirmação da nossa condição de seres interdependentes¹ (p. 631).

Neste excerto de NOGUERA E BARRETO¹ fica nítido que para formarmos uma comunidade, seguindo os referenciais desenvolvidos por Nego Bispo e bell hooks, precisamos respeitar individualidades, por meio das vivências com outros seres humanos e não humanos. Neste sentido, “Ubuntwana é assumir a infância como um sentido que propicia que encaremos a realidade como um território de contínua produção, instável e passível de reformulações e ressignificações”¹ (p. 632). É a possibilidade de se permitir criar novos mundo, e ao respeitar a formação de uma comunidade, é também respeitar as individualidades a partir das relações interdependentes, em nome de um bem comum.

O planejamento coletivo

Associado a noção de comunidade, destacamos a potência do planejamento coletivo. A pesquisa realizada entre os anos de 2021 e 2025¹⁷, adotou o método de grupo focal, a partir do qual foi possível perceber que, mesmo diante das adversidades da realidade profissional, os docentes participantes se dispuseram a repensar suas práticas pedagógicas visando alcançar uma Educação Física Antirracista. Os resultados da pesquisa indicaram também que o diálogo para construir uma outra forma de perceber o mundo e consequentemente a educação, pode possibilitar também uma formação pedagógica continuada, diferente da ideia de imposição de novas percepções ou novidades pedagógicas. Ao final da pesquisa, as/os docentes participantes chegaram à conclusão de que

gostariam de ter tido as mesmas aulas que foram planejadas coletivamente pelo grupo, em suas respectivas infâncias. No processo de pesquisa e planejamento, o grupo teve acesso a diversos tipos de conhecimentos, alimentando um movimento circular, no qual perceberam que ao mesmo tempo em que estavam ensinando, também aprendiam e vice-versa. A luta antirracista que se constrói na relação entre professoras(es) e estudantes, num processo de autotransformação permanente para ambos⁶.

Considerar e respeitar a trajetória de todas e todos os docentes, bem como suas diferenças e dificuldades, é importante para a abertura do diálogo. O diálogo permite a construção coletiva de novas possibilidades para uma Educação Física antirracista compreendida como um objetivo

comum. A práxis implica o reconhecimento crítico de uma realidade e da necessidade de lutar para que uma situação transformadora se coloque em curso¹⁴. Essa construção só é possível pela consciência e necessidade, por parte de todos os envolvidos e envolvidas,

de construir uma educação democrática, libertadora e antirracista¹⁷. Para atingir esse objetivo é importante que o processo ocorra na mesma direção, sob princípios democráticos, reconhecendo a autonomia de professores e professoras.

Considerações finais

Vimos como e porquê uma educação antirracista vai além da seleção de determinados conteúdos, perseguindo permanentemente uma consistência teórica e coerência curricular, a fim de construir uma aproximação ao referencial afroperspectivista e decolonial em sua completude. Essa completude se dá na incorporação de modos de ser e fazer, de repensar a escola coletivamente em sua estrutura, e, de forma ampla, repensar as relações entre professores, estudantes, equipe escolar e comunidade. A aproximação entre reflexão e ação, recuperando o status do saber corporal, reforçam a noção de uma práxis incorporada que pode ser também inspiradora³⁰. Resgatar a valorização da oralidade, da corporeidade, das rodas, da educação em comunidade simbolizando e praticando a filosofia ubuntu¹, da importância da infância e do entendimento do corpo como um elemento integral no mundo, são alguns dos aspectos importantes para ampliar a percepção do que podemos alcançar enquanto Educação Física Antirracista.

Durante as aulas de Educação Física, ao ampliar o repertório de práticas corporais existentes, sendo de origem africana ou não,

podemos estimular que crianças e adultos também tenham a possibilidade de criar outros mundos, a partir do momento em que permitam reformular e ressignificar essas práticas. Não é necessário praticar as brincadeiras, jogos, esportes, danças, lutas entre outros, de uma única maneira, afinal cada corpo tem sua história e suas experiências. Permitir vivenciar novas formas de envolver-se com esses conteúdos é também contrapor uma educação colonial, que limita os corpos a um padrão de existência.

A reflexão proposta por este ensaio surge da necessidade urgente de uma educação antirracista, a fim de superarmos um ciclo imenso de violências e apagamentos, com alguma reparação para estudantes no agora. Tanto a pesquisa realizada, quanto outros estudos similares, indicam que quando a reflexão encontra a ação, esta orienta novas reflexões e a circularidade da práxis indica caminhos e soluções. Uma Educação Física reflexiva e criadora, comprometida com uma educação antirracista, pode ser um foco irradiante de uma transformação da realidade escolar na qual o corpo ocupa posição de protagonismo.

Abstract

This article aims to identify elements that enable antiracist Physical Education, beyond the content itself, contributing to a reflection on the possibilities of antiracist teaching practice. The research involved the search for and analysis of theoretical frameworks, especially Afrocentric and decolonial ones, a field study with a focus group, and analysis of results. Based on the results, elements that can contribute to an antiracist teaching practice and broaden the reflection were selected: corporeality and orality, the notion of community, circles and the recognition of difference, and collective planning. It is concluded that antiracist education goes beyond the selection of specific content, but also seeks theoretical consistency and curricular coherence, in order to build an approximation to the Afrocentric and decolonial framework in its entirety. This completeness occurs through the incorporation of ways of being and doing, of rethinking the school collectively in its structure, and, broadly, rethinking the relationships between teachers, students, school staff and the community.

KEYWORDS: Basic education; Anti-racism; Teaching; Decolonial education.

Referências

1. Nogueira R, Barreto M. Infancialização, ubuntu e teko porá: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. *Child Philos.* 2018;14(31):625-644. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/36200>.
2. Brasil. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.
3. Nascimento DM, Pereira PS. A Lei 10.639/03 no currículo da educação básica: itinerário de seus 20 anos de implementação. *Rev Cocar.* 2024;20(38):1-21. Disponível em <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7908>.
4. Munanga K, Organizador. Superando o Racismo na Escola. 2a ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf.
5. Silva PBG. Educação das Relações Étnico-raciais nas instituições escolares. *Educ Rev.* 2018;34(69):123-150. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/>.
6. Nóbrega CCS. Por uma educação física antirracista. *Rev Bras Educ Fís Esporte.* 2020;34(Esp.):51-6. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/173145>.
7. Maranhão F. Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de educação física: processos educativos das relações étnico-raciais [dissertação]. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos; 2009.
8. Oliveira LM. O ensino da história e cultura afro-brasileira e a educação física: um estudo sobre currículo vivido em Santo André [dissertação]. São Paulo (SP): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós Graduação em Educação; 2012.
9. Xavier VMFL, Cordeiro LLB, Venâncio L. Residência pedagógica e as relações étnico-raciais na educação física escolar. *EnPe.* 2022;3(1):1-8. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8921>.
10. Mattos IG. Estética afirmativa: corpo negro e educação física. Curitiba: Editora Appris; 2021.
11. Soares RL, Silveira MICM, Silveira PRC. Por uma Educação Física antirracista: estratégias de ensino para o conteúdo de danças afro na formação docente. *Rev Digit LAV.* 2024;17(1):1-21. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/88086>.
12. Maldonado DT, Neira MG. O lugar da cultura negra, afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física. *Cad Educ Fís Esporte.* 2021;19(3):19-25. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/26982>.

13. Moraes MAG, Maldonado DT. Currículo crítico-libertador da Educação Física: : contribuições para a efetivação de uma educação antirracista na educação básica. *Rev Cad Aplicação*. 2025;38:1-20. Disponível em: <https://seer.ufrrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/137691>.
14. Freire P. *Pedagogia do oprimido*. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.
15. Cavalleiro E. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: Cavalleiro E, organizadora. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro; 2001. p. 141-160.
16. Corrêa DA, Rodrigues PC. Reconhecer para enfrentar: práxis pedagógica antirracista na educação física escolar. *Motricidades*: Rev SPQMH. 2021;5(3):294-307. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2021-v5-n3-p294-307>.
17. Silva VC. Por uma Educação Física libertadora: práticas corporais de origem africana transgredindo as fronteiras da instituição escolar [dissertação]. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação; 2025.
18. Zimmermann AC. *Educação Física: corpo e diálogo*. In: Correia WR, Silveira SR, editores. *Educação Física: conhecimento e especificidade*. Várzea Paulista: Fontoura; 2019. p.135-150.
19. Saura, SC. O corpo que sabe a linguagem do brincar. In: Moulin G, Bueno R, editores. *Semana Mundial do Brincar*. Brasil: 2018. p. 21-26. Disponível em <http://aliancapelainfancia.org>.
20. Irobi E. O que eles trouxeram consigo: Carnaval e persistência da performance estética africana na diáspora. *Proj Hist*. 2012;44:273-293. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/9857>.
21. Mance EA. As filosofias africanas e a temática da libertação. Curitiba: Instituto de Filosofia da Libertação; 1995.
22. Zimmermann AC, Saura SC. *Les savoirsoubliés: corps, tradition et lenvironnement dans lescommunautés brésiliennes et latino-américaines*. *Recherches&Éducati*ons. 2020 Jul. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/9147>.
23. Zimmermann AC. *Jogos Tradicionais: Experimentação de diferentes lógicas, formas de ser e conhecer*. *Rev Centro Pesqui Form*. 2021;13:55-72. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Jogos-tradicionalsexperimentac%CC%A7a%CC%83o-de-diferentes-lo%CC%81gicas-formas-de-ser-e-conhecer-AnaCristina-Zimmermann.pdf>.
24. Silva VC, Zimmermann AC. Por uma educação física libertadora: práticas corporais de origem africana transgredindo as fronteiras da instituição escolar. *Anais da VI Conferência Internacional de Filosofia da Educação e Pedagogia Crítica*. 2024. Porto Alegre. Porto Alegre: ediPUCRS; 2024. v.1. p. 1-13.
25. Bâ AH. *Tradição Viva*. In: Ki –Zerbo J, editor. *História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO; 2010. p.167-214.
26. Noguera R. Entre a linha e a roda: Infância e Educação das Relações Étnico-raciais. *Rev Magistro*. 2017;1(15):398-419. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/magistro/article/view/4532>.
27. Santos AB, Goldman M. *Cosmopolítica e cosmovisão: diálogos entre Antonio Bispo dos Santos e Marcio Goldman*. *Rev Calundu*. 2024;8(1):90-104. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/55156>.
28. Santos AB. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Piseagrama /Ubu Editora; 2023.
29. hooks b. *Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Editora Elefante; 2021.
30. Zimmermann AC. *Docência: do movimento entre fazer e refletir*. In: Correia WR, Muglia BR, organizadores. *Educação Física no Ensino Fundamental: da inspiração à ação*. São Paulo: Fontoura; 2015. p. 21-34.

ENDEREÇO

Ana Cristina Zimmermann
Escola de Educação Física e Esporte
Universidade de São Paulo
Av. Prof. Mello Moraes, 65 - Cidade Universitária
05508-30 - São Paulo - SP - Brasil
E-mail: ana.zimmermann@usp.br

Submetido: 21/07/2025
Revisado: 25/07/2025
Aceito: 25/07/2025